



unesco

Institut international
pour le renforcement des
capacités en Afrique

Pédagogie Transformationnelle pour la Consolidation de la Paix et la Résilience dans l'Afrique du Nord Guide de l'Enseignant



From
the People of Japan

Éducation
2030 

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



L'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique, créé en 1999, est le seul institut de catégorie 1 de l'UNESCO en Afrique et a pour mission de renforcer le développement des enseignants sur l'ensemble du continent. L'Institut est également le coordinateur du cluster des enseignants dans le cadre de l'Agenda 2063 de l'Union africaine et de la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025.

Publié en 2022 par l'IIRCA de l'UNESCO, Addis-Abeba, Éthiopie,

Les points de vue et opinions exprimés dans cette brochure sont ceux des auteurs et ne représentent pas nécessairement ceux de l'UNESCO ou de l'IICBA. Les désignations employées et la présentation du matériel tout au long de cette brochure n'impliquent pas l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO ou de l'IICBA concernant le statut juridique de tout pays, territoire, ville ou zone ou de ses autorités, ou concernant ses frontières ou limites.



unesco

Institut international
pour le renforcement des
capacités en Afrique

Pédagogie Transformationnelle pour la Consolidation de la Paix et la Résilience dans l'Afrique du Nord Guide de l'Enseignant

Avant-propos

Ce guide **Pédagogie Transformationnelle pour la Consolidation de la Paix et la Résilience dans l'Afrique du Nord : guide de l'enseignant** a été élaboré dans le cadre du projet nommé Faire taire les Armes pour 2020 à travers un projet d'éducation de la jeunesse financé par le gouvernement du Japon. Ce projet soutient l'initiative de la Commission de l'Union Africain de 2019 "Faire Taire les Armes en Afrique". Cette initiative a pour objectif de mettre un terme à toutes les guerres, les conflits civils, la violence basée sur le genre, les conflits violents et la prévention de génocide sur le continent pour 2020.

Ce but est aussi en alignement avec l'Agenda 2063 de l'Union Africain, qui promeut l'augmentation de l'intégration régionale, la stabilité pacifique, et le développement économique équitable. Il contribue également à l'Objectif 4 des ODD de 2030 sur l'éducation inclusive et de qualité et l'Objectif 16 sur la promotion de société pacifique et inclusive.

Ce guide est conçu pour renforcer les capacités des enseignants afin qu'ils et elles soient informés et habilités sur pourquoi et comment éduquer à la consolidation de la paix. Il propose une analyse du conflit, examine le rôle de l'éthique, développe les éléments de la pédagogie transformationnelle et fournit des outils pratiques pour soutenir la participation active des apprenants à la construction du monde qui les entoure et évaluer la compréhension des apprenants des concepts et des compétences de consolidation de la paix ainsi que l'engagement de la communauté.

La pédagogie transformationnelle autonomise les enseignants et les apprenants. Elle encourage les apprenants à être des penseurs critiques et qui réfléchissent, qui sont capables de contribuer qui sont capables de contribuer significativement en tant que membres des communautés locales et mondiales. Elle redéfinit également le rôle des enseignants. Les enseignants deviennent des facilitateurs dotés de la disposition, des connaissances, des compétences et de l'engagement nécessaires pour aider les élèves à développer pleinement leur potentiel d'agents de consolidation de la paix. Ce guide peut être utilisé dans les universités, les instituts de formation des enseignants et les écoles. Pour le rendre accessible aux enseignants, le guide de formation est rédigé en arabe, en anglais et en français.

Remerciements

Ce guide **Pédagogie Transformationnelle pour la Consolidation de la Paix et la Résilience dans l'Afrique du Nord : guide de l'enseignant** a été élaboré sous la direction générale du Dr. Yumiko Yokozeki, directeur de l'IICBA de l'UNESCO, dans le cadre de l'initiative "Faire taire les armes pour 2020" à travers un projet d'éducation de la jeunesse financé par le gouvernement du Japon. Le guide de formation s'appuie sur la publication de 2018 de l'IICBA de l'UNESCO intitulée «Autonomisation des jeunes pour la construction de la paix et de la résilience, la prévention de l'extrémisme violent dans le Sahel et dans les pays environnants” : un guide pour enseignants.

Nous remercions les personnes responsables et les éducateurs des six pays du nord de l'Afrique (l'Algérie, l'Egypte, la Lybie, la Mauritanie, le Maroc et la Tunisie) pour nous avoir fourni des contributions préliminaires au cours des processus de consultation et pour avoir partagé des commentaires lors du processus d'élaboration de ce guide qui enrichissent les chapitres du guide.

IICBA adresse ses remerciements aux collègues d'Arigatou International M^{me} Maria Lucia Uribe Torres, M^{me} Eleonora Mura, M^{me} Emiko Apichaya Naka, M^{me} Reetta Delas Nasi et M^{me} Suchith Abeyewickreme pour avoir dirigé l'élaboration et la rédaction de ce guide. Certaines parties de ce guide ont été adaptées de la publication Apprendre à Vivre Ensemble d'Arigatou International. Nous exprimons également notre gratitude au professeur émérite Amr Abdalla, de l'Université pour la Paix, qui a rédigé les chapitres un et deux en collaboration avec ses collègues, M^{me} Zeynya Shikur Alemayehu, titulaire d'une maîtrise en politique publique et affaires mondiales de l'Université de Colombie-Britannique au Canada et M^{me} Aula A. Mohammed, titulaire d'une maîtrise en analyse et résolution des conflits de l'Université George Mason aux États-Unis.

IICBA présente sa gratitude à M^{me} Eyerusalem Azmeraw, Responsable de Projet pour l'IICBA de l'UNESCO, qui a coordonné le processus global, a fourni des idées et des commentaires précieux. Nous remercions également le personnel de l'IICBA de l'UNESCO, les coordinateurs principaux du programme, Dr. Kisaakye, Victoria et M. Saliou Sall, pour leurs conseils généraux, ainsi que M. Daniel Ergetachew, qui a réalisé la mise en page, et M. Henok Workye pour son soutien informatique pendant les réunions.

Un remerciement tout particulier pour les collègues de l'UNESCO du bureau de RABAT, à savoir M^{me} Aouali Mouagni, M^{me} Aicha Knidiri et M^{me} Doaa Abonaem qui nous ont aidées lors du processus de développement du guide et lors des formations.

Tables des Matières

Glossaire	VI
Préface.....	1
Introduction	2
Chapitre 1 : Dynamique de la violence en Afrique du Nord	3
1.1 Contexte de la région de l'Afrique du Nord	3
1.2 Conflits et violence	4
1.3 Types prédominants de violence en Afrique du Nord	6
1.4 Exemples de lutte contre la violence en Afrique du Nord	12
1.5 Implications pour les éducateurs et les écoles	13
Références	14
Chapitre 2 : Le rôle de l'éducation dans la promotion de la paix, le renforcement de la résilience et la prévention de la violence	17
2.1 Introduction	17
2.2 Cadres d'analyse des conflits et d'intervention	19
2.3 Éducation à la paix	22
2.4 Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)	23
2.5 Pédagogie transformationnelle	26
2.6 Exemples de programmes éducatifs dans les pays d'Afrique du Nord	26
2.7 Exemples de programmes éducatifs dans les pays d'Afrique du Nord	30
Références	32
Chapitre 3 : Créer des espaces de réflexion éthique pour renforcer la résilience	33
3.1 Éthique de l'apprentissage pour vivre ensemble	33
Références	40
Chapitre 4 : Renforcer les capacités des apprenants pour transformer leurs communautés	41
4.1 Les apprenants en tant qu'agents de transformation	41
4.2 Éléments clés pour l'Autonomisation et la Participation des Apprenants	43
4.3 S'engager avec les principaux acteurs de la communauté : des conseils concrets pour les enseignants	47
Références	52
Chapitre 5 : Approfondissement de la résilience - développement de compétences essentielles	53
5.1 La conscience de soi	54
5.2 Confiance en soi	54
5.3 Empathie	55
5.4 Perfectibilité	56

5.5 Pensée critique	56
5.6 La pensée créative	58
5.7 Interdépendance	58
5.8 Communication interculturelle	59
5.9 Collaboration	60
5.10 Résolution de problème	61
Références	61
Chapitre 6 : La Pédagogie transformationnelle pour renforcer la résilience et l'engagement communautaire	62
6.1 Comment pouvons-nous présenter des pédagogies transformationnelles dans la salle de classe ?	63
6.2 La sensibilité du contexte	65
6.3 Environnements d'apprentissage sûrs	66
6.4 L'apprentissage participatif et collaboratif	68
6.5 Modélisation des rôles	70
6.6 Approche globale de l'école	71
6.7 Soutenir les actions menées par les apprenants	72
6.8 Mesures concrètes afin de guider les enseignants pour soutenir les projets axés sur l'apprenant	73
Références	74
Chapitre 7 : Évaluation de l'apprentissage :	75
7.1 Pourquoi avons-nous besoin d'une évaluation ?	75
7.2 Valeur de l'évaluation	75
7.3 Quand l'évaluation est-elle effectuée ?	77
7.4 Dimensions de l'apprentissage pour la construction de la paix	77
7.5 Outils pratiques d'évaluation de l'apprentissage pour la construction de la paix et de la résilience	78
7.6 Ce qui peut mal se passer avec l'évaluation et comment y remédier	84
Références	85
Chapitre 8: Activités	86

Glossaire

Récit alternatif

Les récits alternatifs renforcent les idées positives, inclusives et constructives et visent à toucher toute la population (WE CAN ! Conseil de l'Europe, 2017)

Éthique

L'éthique est une branche majeure de la philosophie. C'est l'étude des valeurs et des coutumes d'une personne ou d'un groupe. Elle couvre l'analyse et l'utilisation de concepts tels que le bien et le mal, ainsi que la responsabilité. L'éthique inclut les croyances, les idées, les théories, la position fondamentale sur des questions essentielles qui facilitent l'établissement de normes (Arigatou International, 2008).

Extrémisme

Littéralement, « extrémisme » signifie « la croyance et le soutien d'idées très éloignées de ce que la plupart des gens considèrent comme correctes ou raisonnables ». Il renvoie à des attitudes ou à des comportements jugés hors norme. Cette compréhension de base du dictionnaire souligne la nature intrinsèquement subjective du terme qui peut prendre différentes significations selon celui qui définit la norme et/ou décide de ce qui est acceptable ou non (adapté de l'UNESCO, 2017).

Approche fondée sur les droits de l'homme Une approche fondée sur les droits de l'homme est un cadre conceptuel fondé sur les normes internationales des droits de l'homme. Elle promeut et protège les droits et favorise le développement humain (HCDH, 2017). L'objectif d'une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme est d'assurer à chaque enfant une éducation de qualité qui respecte et défend son droit à la dignité et à un développement sain (UNESCO / UNICEF, 2007). Le droit à l'éducation a été formellement reconnu comme un droit humain depuis l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948. La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989) renforce et élargit le concept du droit à l'éducation.

Facteurs d'attraction

Les facteurs d'attraction renvoient aux incitations immédiates (financières, matérielles, mais idéologiques) facilitant ou conduisant au recrutement et à la radicalisation (USAID, 2011).

Facteurs d'incitation

Les facteurs d'incitation sont très souvent liés à des facteurs structurels (groupes ou structures au sein d'une société donnée) locaux et qui poussent les individus vers la radicalisation, l'extrémisme violent et le recrutement (USAID, 2011).

Radicalisation

Comme pour le terme « extrémisme », le terme « radicalisation » est fortement débattu lorsqu'il est utilisé dans le contexte de l'extrémisme violent. Le problème est que l'utilisation de ce terme peut servir à justifier des limitations à la liberté d'expression. En effet, le terme « radical » peut être défini de différentes manières en fonction des circonstances. Dans certains contextes, cela peut simplement signifier « vouloir provoquer un changement politique ». Dans le contexte des efforts visant à prévenir l'extrémisme violent, la

« radicalisation » est couramment utilisée pour décrire les processus par lesquels une personne adopte des points de vue ou des pratiques extrêmes à l'égard du processus de violence (Jamieson et Flint (2015), cité dans UNESCO, 2017).

Résilience

La résilience renvoie généralement à la capacité d'un individu à surmonter des défis qui ont un impact négatif sur son bien-être émotionnel et physique. Dans le contexte de l'extrémisme violent, la « résilience » désigne la capacité de résister - ou de ne pas adhérer à - à des points de vue et des opinions qui décrivent le monde dans des vérités exclusives légitimant la haine et le recours à la violence. En éducation, cela nécessite de développer la capacité des étudiants à penser de manière critique, à apprendre par la pratique (et à vérifier les faits afin qu'ils ne soient pas biaisés par des visions simplistes et unidimensionnelles du monde propagées par des groupes extrémistes violents. Renforcer la résilience des étudiants et des jeunes est l'une des mesures clés que le secteur de l'éducation peut mettre en œuvre pour prévenir la propagation de l'extrémisme violent (UNESCO, 2017).

État de droit

Selon la définition du Secrétaire Général des Nations Unies, l'état de droit est un principe de gouvernance selon lequel toutes les personnes, institutions et entités, publiques et privées, notamment l'État lui-même, sont responsables devant les lois promulguées et qui doivent être appliquées avec justice et conformément aux normes internationales en matière de droits de l'homme (Nations Unies, 2004).

Le service d'apprentissage par approche Le service d'apprentissage par approche offre aux apprenants la possibilité de relier les enseignements-apprentissages en classe à ce qui se passe dans leurs communautés. Cet outil pédagogique fournit aux apprenants des occasions d'interagir directement avec les parties prenantes de la communauté locale et de promouvoir des changements dans les communautés (Levesque-Bristol, 2010).

Terrorisme

Le terrorisme fait référence à une stratégie particulière adoptée pour atteindre un objectif politique, qui vise spécifiquement à l'avènement et l'exploitation délibérés de la peur. Les termes « extrémisme violent » et « terrorisme » sont souvent utilisés à tort, de manière interchangeable. Alors que le terrorisme est une forme d'extrémisme violent souvent motivé par des raisons idéologiques, il se distingue de l'extrémisme violent par l'installation de la peur ou de la terreur en tant que moyen de parvenir à une fin (adapté de l'UNESCO, 2017).

Ubuntu

Le concept d'ubuntu trouve son origine dans l'aphorisme zoulou, xhosa et ndebele «umuntu ngumuntu ngabantu», une personne est une personne à travers d'autres personnes. Ubuntu signifie littéralement « humanité » ou « être humain ». Elle met l'accent sur les valeurs de la solidarité humaine, d'empathie, de dignité humaine et sur l'humanité de chaque personne. L'interconnexion et le respect de toutes et tous sont au cœur de la philosophie Ubuntu.

Pédagogie transformationnelle Une pédagogie transformationnelle est une approche pédagogique novatrice qui permet aux apprenants d'examiner de manière critique leurs contextes, leurs croyances, leurs valeurs, connaissances et attitudes dans le but de développer des espaces d'autoréflexion, d'appréciation de la diversité et de pensée critique. Une pédagogie transformationnelle est réalisée lorsque l'apprentissage dépasse l'esprit, relie les cœurs et les actions, transformant ainsi les connaissances, les attitudes et les compétences (UNESCO IICBA, 2017).

Extrémisme violent Il n'y a pas de définition acceptée par tous de l'extrémisme violent. La compréhension la plus commune du terme et qui est d'ailleurs appliquée dans ce guide est qu'il se réfère aux croyances et aux actions qui soutiennent ou utilisent la violence pour des objectifs idéologiques, religieux ou politiques. Cela inclut le terrorisme et d'autres formes de violence à caractère politique et sectaire (*Rapport du Secrétaire Général*, A/70/826, 2017).

Approche globale de l'école L'approche globale de l'école répond aux besoins des apprenants, du personnel et de la communauté dans son ensemble, non seulement dans le cadre du programme, mais également dans les autres activités de l'école et de son environnement. Cela implique une action collective et collaborative dans et par une communauté scolaire pour améliorer l'apprentissage, le comportement et le bien-être des élèves, ainsi que les conditions qui les favorisent (UNESCO-BIE, 2013).

Préface

Ce guide est conçu pour renforcer les capacités des enseignants du secondaire et des formateurs d'enseignants à intégrer une approche de renforcement de la paix et de la résilience dans l'éducation pour la prévention de l'extrémisme violent (PEV).

Le Guide examine le rôle de l'éducation et des enseignants pour faciliter les expériences d'apprentissage holistiques qui contribuent à la résilience des apprenants et au développement des compétences de renforcement de la paix. Le guide fournit aux enseignants des outils concrets leur permettant de devenir des facilitateurs dotés de dispositions, de connaissances, de compétences et de l'engagement nécessaires pour aider les élèves à développer pleinement leur potentiel de renforcement de la paix.

Le Guide fournit également une vue d'ensemble du contexte de la région de l'Afrique du Nord, en identifiant les dynamiques spécifiques de la violence et des conflits, en examinant les causes profondes, ainsi que les facteurs favorables et défavorables à l'extrémisme violent en Algérie, en Égypte, en Libye, en Mauritanie, au Maroc et en Tunisie.

Le Guide présente l'éducation à l'éthique comme un prisme permettant de regarder les autres et soi-même, d'identifier les causes des conflits et de la violence tout en renforçant la capacité de l'apprenant à réagir de manière critique et positive à ces problèmes.

Le Guide propose le concept de pédagogie transformationnelle comme moyen d'améliorer les compétences des apprenants et d'assurer des expériences d'apprentissage sûres et participatives pour la résilience et la consolidation de la paix. La pédagogie transformationnelle responsabilise les enseignants et les apprenants. Il encourage les apprenants à être des acteurs réfléchis et critiques, qui dialoguent avec les autres et contribuent de manière significative en tant que membres de communautés locales et mondiales.

Le Guide redéfinit le rôle des enseignants en les invitant à opérer un changement de paradigme consistant à adopter une pédagogie transformationnelle permettant aux apprenants de participer activement à leur propre apprentissage. La pédagogie transformationnelle que propose le Guide se réfère à la pédagogie active et à l'approche par les compétences (APC). Pour ce faire, le Guide propose des activités visant un apprentissage par la pratique.

Les principaux objectifs de ce guide sont les suivants :

- Améliorer la compréhension contextualisée sur la manière de responsabiliser les jeunes pour la construction de la paix et la résilience en vue de la PEV ;
- Identifier les moyens de développer les compétences de base pour la consolidation de la paix et de la résilience ;
- Introduire la pédagogie transformationnelle en tant qu'outil pour faciliter le renforcement de la paix et de la résilience ;
- Présenter des approches d'engagement communautaire et des pratiques d'autonomisation des jeunes.

Le guide met l'accent sur le rôle que les jeunes peuvent jouer dans la transformation de leurs communautés. Il considère les jeunes comme des agents de changement positif, pouvant développer une conscience critique par rapport à leurs réalités sociales et ainsi prendre des mesures pour construire des sociétés pacifiques et inclusives.

Introduction

Le présent Guide contribue à la PEV en proposant une approche éducative qui met l'accent sur la promotion d'une pédagogie transformationnelle en tant qu'outil favorisant le renforcement de la paix et de la résilience. L'éducation joue un rôle clé dans le processus de socialisation en permettant l'acquisition de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs pour vivre en harmonie avec ses voisins. Les écoles d'aujourd'hui doivent être repensées pour transformer les sociétés. De nombreux fondements socioculturels doivent également être remis en question ; ce que vise notamment la pédagogie transformationnelle. Il va sans dire que les enseignants jouent un rôle central, essentiel dans le processus d'établissement des connaissances, des attitudes et des valeurs chez les jeunes. Ils permettent également à ces derniers de proposer des récits alternatifs, de dialoguer avec leurs communautés et de contribuer par leurs actions, à la construction de sociétés pacifiques.

Ce travail peut être fait dans différents domaines, par exemple l'histoire, l'éducation civique et morale, l'art, la musique, etc., ou par le biais de matières spécialisées. Dans tous les cas, il est nécessaire de doter les enseignants de compétences et de connaissances spécifiques.

Ce travail de facilitation, de prévention et d'appui ne peut commencer ou se dérouler en milieu scolaire uniquement. Il est important d'établir un continuum entre l'école et son environnement. Cela nécessite une connaissance du contexte local et la mobilisation d'organisations et/ou de parties prenantes de la communauté.

Tous ces aspects sont des éléments constitutifs de la pédagogie transformationnelle, élément central de ce guide.

Le premier chapitre fournit des éléments d'analyse concrets pour comprendre la violence et ses causes profondes en Algérie, en Égypte, en Lybie, en Mauritanie, au Maroc et en Tunisie et pour identifier des stratégies de prévention.

Le deuxième chapitre aborde l'importance de l'éducation en mettant l'accent sur les éléments clés qui contribuent à construire la paix et la résilience.

Le troisième chapitre met l'accent sur l'importance de renforcer les réflexions éthiques en tant qu'espaces de dialogue et de développement de l'identité pour développer le sens de l'appartenance.

Le quatrième chapitre fournit aux enseignants des stratégies concrètes pour responsabiliser les apprenants pour qu'ils et elles puissent transformer leur communauté et faciliter des espaces d'interactions entre les parties prenantes des communautés et les apprenants.

Le cinquième chapitre met en évidence quelques compétences de base essentielles pour renforcer la paix et la résilience afin de prévenir l'extrémisme violent (les compétences de base présentées ne sont exhaustives).

Le sixième chapitre traite des éléments clés de la pédagogie transformationnelle, tandis que le septième chapitre présente des outils d'évaluation de l'apprentissage.

Le huitième chapitre propose aux apprenants des activités concrètes qui peuvent inspirer les enseignants et donne quelques idées d'initiatives pouvant être organisées. Un tableau au début du dernier chapitre établit des correspondances (renvois) entre les sujets traités dans les chapitres du Guide et les fiches d'activités proposées.

Chapitre 1

Dynamique de la violence en Afrique du Nord

Objectifs du chapitre

- Identifier les différents types de violence
- Décrire la nature de la violence
- Identifier et discuter les types de violence dominants en Afrique du Nord

1.1 Contexte de la région de l'Afrique du Nord

Il n'y a pas de définition unanime de l'Afrique du Nord. La région englobe la partie du nord de l'Afrique qui s'étend de l'Atlantique à l'Ouest jusqu'à la mer Rouge à l'Est. Aux fins du présent guide, la région comprend sept pays, à savoir l'Algérie, l'Égypte, la Libye, la Mauritanie, le Maroc, la Tunisie et le Sahara occidental. La population totale de ces pays est estimée à 210 millions d'habitants, soit environ 15% de la population africaine. Les pays de la région partagent certaines caractéristiques socio-économiques, politiques et géographiques, telles que la langue et la religion.

Figure 1 : carte de l'Afrique- INTERCARTO- 2001



La situation socio-économique, politique et sécuritaire dans la région a été impactée par le Printemps arabe. L'Afrique du Nord a été au centre du Printemps arabe de 2011 ; ce qui a entraîné des changements importants dans la région. Le Printemps arabe a éclaté en fin 2010 en Tunisie suite à l'auto-immolation d'un vendeur ambulant, Mohammed Bouazizi, pour protester contre le harcèlement policier. Les manifestations qui ont commencé en Tunisie réclamant davantage d'opportunités économiques et la libéralisation politique, ont affecté la région et au-delà. La Tunisie, l'Égypte et la Libye ont connu de fortes manifestations prolongées qui ont conduit au renversement de dictateurs de longue date et à un changement de régime, tandis que la Mauritanie, le Maroc et l'Algérie ont vu des manifestations relativement modestes qui se sont calmées sans provoquer de changements fondamentaux et immédiats.

Les retombées du Printemps arabe ont été mitigées dans la région, allant de la démocratisation relative en Tunisie à la guerre civile et à l'effondrement de l'État en Libye. Certains chercheurs notent que le Printemps arabe a changé de manière fondamentale l'hypothèse et la pratique de la transition gouvernementale dans la région, en montrant que les mouvements populaires sont plus susceptibles de changer les régimes ou de conduire à des réformes, que l'intervention militaire ou étrangère (Walton 2011 ; Manfreda 2019). Les débuts du Printemps arabe ont été caractérisés par l'émergence d'un espace politique plus ample dans la plupart des pays de la région où divers partis politiques, organisations de la société civile et médias ont été créés et lancés pour représenter les différentes voix dans ces pays. Ces efforts de démocratisation n'ont pas duré longtemps dans la plupart des pays. Actuellement, la Tunisie et, dans une certaine mesure le Maroc, sont les pays de la région qui ont fait des progrès démocratiques. Offrir plus d'opportunités économiques, l'une des principales demandes des manifestants, est un engagement que la plupart des gouvernements de la région ont encore du mal à réaliser (Yildirim & Meredith, 2019). Globalement, O'driscoll, D. et al (2020, p. vii) notent actuellement que « à l'exception fragile de la Tunisie, les relations État-société et les conditions qui ont déclenché les soulèvements populaires restent à peu près les mêmes, sinon pires. »

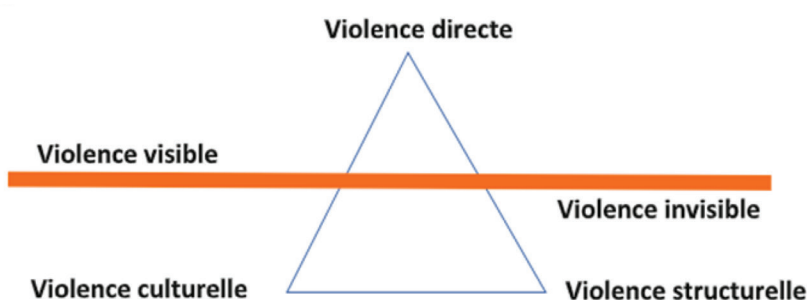
1.2 Conflits et violence ¹

Avant de nous pencher sur la dynamique des conflits et de la violence dans la région de l'Afrique du Nord, nous établirons d'abord des cadres généraux pour expliquer les conflits et la violence aux niveaux macro (sociétal, culturel, structurel et contextuel) et micro (incidents de violence directe au niveau de l'école, de la famille et de la communauté). Il y a une distinction entre conflit et violence. Le conflit est généralement défini comme "toute situation dans laquelle deux ou plusieurs parties ou entités sociales perçoivent qu'elles ont des objectifs mutuellement incompatibles." (Mitchell, 1981, p. 17). Le recours à la violence est un aspect majeur des comportements conflictuels ; les conflits ont souvent tendance à devenir violents. Johan Galtung (2013) définit la violence comme "toute insulte évitable aux besoins humains fondamentaux et, plus généralement, à la vie sensible quelle que soit sa nature (...)" (Galtung & Fischer 2013, p. 35), de sorte que les individus n'atteignent pas la satisfaction potentielle de leurs besoins.

La violence blesse non seulement le corps d'un individu, mais aussi le cœur et l'esprit. Les trois sont interdépendants et le recours à la violence contre l'un des trois est généralement suivi d'effets sur les deux autres par le biais de transferts psychosomatiques. La conséquence de la violence consistent en des blessures et traumatismes profonds, difficiles à guérir (Galtung, 2010).

Johan Galtung distingue également trois types de violence : directe, structurelle et culturelle, qu'il place dans un triangle (voir figure ci-dessous) ; les trois types étant fortement liés les uns aux autres et se renforçant mutuellement.

¹ Cette section est adaptée de : Abdalla, Amr et al. (2019). *C.R. SIPPABIO: A Model for Conflict Analysis*. Reader for the Foundation Course of Peace and Conflict Studies. (University for Peace, p. 79 à 81).

Figure 2 : Modèle de conflit et de violence de Galtung²

Source Galtung (1969)

- La **violence directe** est visible car elle implique des actes de violence physique, tels que le meurtre, le viol ou les agressions verbales qui touchent directement les êtres humains (Hathaway, 2013). Cependant, la violence directe peut également inclure des actions qui semblent être non-violentes à première vue, mais qui peuvent entraîner une mort lente à travers la malnutrition et le manque de médicaments (Galtung, 2010).
- La **violence structurelle** comprend toutes les structures qui sont intégrées dans les systèmes sociaux et qui empêchent les gens de satisfaire leurs besoins fondamentaux et de vivre pleinement leur humanité. Des exemples de violence structurelle sont le patriarcat, le capitalisme et le fait de privilégier certains individus ou groupes par rapport à d'autres, entraînant, par exemple, des inégalités dans l'accès aux ressources ou à l'éducation. Des exemples de ce type de violence en Afrique du Nord, comme nous le verrons plus loin, sont le «plafond de verre» pour les personnes de religions ou de groupes ethniques spécifiques qui ne peuvent pas avoir un accès équitable à certaines positions ou ressources. Dans ces cas, certains postes gouvernementaux (ministre de la Défense, par exemple) sont réservés aux personnes appartenant à une certaine religion.
- La **violence culturelle** consiste en des attitudes et des croyances dans une culture qui légitiment la violence directe et structurelle et la font percevoir comme normale (Hathaway, 2013). L'individu, lorsqu'il est en société, est influencé par la vision du monde de son groupe et peut, par exemple, développer des sentiments de supériorité fondés sur la religion, la race ou le sexe, ou sur les stéréotypes négatifs attribués à d'autres groupes. Par exemple, malheureusement, jusqu'à aujourd'hui certains films ou programmes des médias ont tendance à renvoyer un stéréotype négatif envers les personnes de couleur noire ou des personnes étant en surpoids (l'humiliation du corps) et de les dépeindre selon les images négatives dominantes qui ont été héritées depuis des générations. En outre, si les individus sont exposés à une forte violence directe, ils s'y habituent ; ce qui les amène à se livrer eux-mêmes à la violence directe, puisque cela leur semble normal : leur environnement leur a appris à s'y conformer.

La violence directe est générée par les conditions que la violence structurelle et culturelle ont créées. Mais la violence directe affirme également la violence structurelle et culturelle ; ce qui installe un cercle vicieux. Ainsi, si l'on veut éliminer la violence, il est crucial de s'attaquer aux trois formes de violence et de les transformer. Habituellement, l'accent est mis sur la réduction de la violence directe. Les violence structurelles et culturelles étant les causes fondamentales de la violence directe, elles doivent donc être abordées afin d'obtenir des effets à long terme sur la réduction de la violence (Hathaway, 2013).

² Miall, Ramsbotham et Woodhouse, 2011, p. 10

En plus, selon Galtung, un conflit comprend trois composantes : la contradiction, les attitudes et les comportements ; les trois types de violence étant fortement liés aux trois composantes. La contradiction concerne la violence structurelle, les attitudes à l'égard de la violence culturelle et le comportement à l'égard de la violence directe. Par conséquent, on peut mettre fin à la violence directe en changeant le comportement dans les conflits ; à la violence structurelle en transformant les contradictions structurelles et les injustices ; et la violence culturelle peut être combattue en changeant les attitudes (Miall et Woodhouse, 2011). À l'instar des exemples cités ci-dessus, on peut observer des cas de marginalisation et d'exclusion d'une personne à la peau noire au Maroc, en Tunisie et en Égypte. Les réseaux sociaux ont signalé des incidents où des chauffeurs de minibus ont refusé d'accepter à bord une personne d'origine africaine, juste à cause de sa couleur de peau. Ici, la violence comportementale directe (refus de fournir un service) est soutenue par une attitude d'arrogance. Pour la victime d'une telle violence, il existe une contradiction entre les actions attendues basées sur un service équitable, et le rejet, et/ou la marginalisation effectifs. Un autre exemple frappant de violence basée sur la couleur de la peau et la classe socio-économique est représenté par la maltraitance des domestiques africaines dans les foyers égyptiens (El-Cheikh, 2015).

1.3 Types prédominants de violence en Afrique du Nord

L'Afrique du Nord est composée de divers pays ayant chacun sa propre histoire politique et socio-économique, ainsi que ses caractéristiques qui influent sur la dynamique des conflits et de la violence. Toutefois, aussi divers que soient les pays de la région, ils partagent également certains points communs qui permettent d'identifier des similitudes dans les schémas de conflit et de violence. Par exemple, l'internationalisation des conflits et l'utilisation croissante de l'identité pour la mobilisation violente caractérisent désormais les conflits dans la région (OCDE, 2020).

La violence trouve ses racines dans le désaccord et les conflits. Comme ailleurs dans le monde, en Afrique du Nord, les conflits changent constamment et induisent des dynamiques qui influent sur la nature et la fréquence des conflits et sur l'instabilité dans la région. Les dynamiques de conflit constantes sont les facteurs qui existent depuis longtemps et qui continuent d'influencer l'émergence et la nature des conflits, tandis que les dynamiques de conflit changeantes sont les facteurs qui sont apparus assez récemment et qui affectent de manière significative la dynamique des conflits dans la région (Abdalla et al, 2020). Il est difficile de faire un lien direct entre les deux car elles se chevauchent et se renforcent parfois l'une l'autre. Par exemple, les conflits liés au climat, comme l'une des dynamiques de conflit émergentes dans la région, peuvent parfois prendre la forme de conflits identitaires.

Bien que le Printemps arabe ait considérablement modifié le paysage des conflits dans la région, il est encore possible de catégoriser les facteurs à l'origine des conflits dans la région tout en étant conscient du chevauchement de ces dynamiques. Depuis des générations, l'augmentation significative de la population des jeunes, l'islamisme violent, le conflit israélo-palestinien, l'ingérence étrangère, les échecs de gouvernance, l'identité et le genre sont des sources d'instabilité et de violence dans la région (Hiltermann, 2020 ; OCDE, 2020 ; Abdalla et al, 2020). Les questions de changement climatique, en particulier la vulnérabilité au stress hydrique, la migration et l'expansion des réseaux criminels transnationaux, sont apparues comme partie des facteurs du conflit qui redessinent certains des conflits et de la violence actuels dans la région (Hiltermann, 2020 ; INTERPOL, 2018).

Cette section donne un aperçu des types de violence en Afrique du Nord. La catégorisation de la violence présentée dans ce guide n'est pas exhaustive ; mais elle donne plutôt un aperçu des principaux types de violence qui existent dans la région. La notion de violence est élargie pour inclure des acteurs extérieurs à l'appareil d'État, car la violence est perpétrée par une variété d'acteurs qui comprennent des acteurs étatiques et non étatiques, notamment des citoyens ordinaires ainsi que des acteurs régionaux et mondiaux. Il convient de noter que les types de violence examinés dans ce chapitre ne s'excluent pas mutuellement. Mais certains sont liés et s'affectent réciproquement.

1.3.1. Violence basée sur le genre

Les pays d'Afrique du Nord sont classés comme les plus faibles en matière d'égalité des sexes dans le rapport Global Gender Gap 2020 qui mesure les progrès de la parité des sexes dans le monde (Forum économique mondial, 2020). Dans la région, les femmes sont victimes de discrimination basée sur le genre à la maison, à l'école, sur le lieu de travail ainsi que dans les espaces civiques et politiques, mais aussi dans le recrutement. La violence basée sur le genre peut prendre la forme de viol, de harcèlement sexuel, de violence familiale, de crimes d'honneur et de mutilations génitales qui sont principalement commises à l'égard des femmes et des filles. La violence basée sur le genre ne se limite pas à la violence physique ; elle s'étend aux préjudices mentaux et économiques (HCR, s.d.). L'Afrique du Nord a l'un des taux de violence basée sur le genre les plus élevés au monde (Plan International, 2020).

Le harcèlement sexuel est l'une des formes les plus répandues de violence basée sur le genre en Afrique du Nord. L'Égypte se classe au deuxième rang mondial en prévalence du harcèlement sexuel. Dans une étude menée par ONU Femmes sur la violence basée sur le genre en Égypte, 99,3% des répondantes affirment avoir subi une ou plusieurs formes de harcèlement sexuel au cours de leur vie (ONU Femmes, s.d.). La même étude a révélé que plus de 80% des femmes interrogées ne se sentent pas en sécurité dans la rue, ni dans les transports en commun (UNFPA, s.d.). De même, 87 % des femmes ont subi des mutilations génitales féminines selon un rapport des Nations Unies de 2017 (ONU Femmes, s.d.). Un rapport de l'USAID basé sur une enquête nationale au Maroc, a révélé que 57% des femmes âgées de 15 à 74 ans déclarent avoir subi une forme de violence au cours de l'année précédant l'enquête (USAID, 2020). Au Maroc, les femmes subissent différents types de violence, y compris la violence psychologique (49%), la violence économique (15%), la violence sexuelle (14%) et la violence physique (13%) (USAID, 2020).

La violence à l'égard des femmes est perpétrée structurellement par la société à travers les opinions et les pratiques culturelles et religieuses, ainsi que par l'État à travers la discrimination juridique et la non application de la loi (ECWR, s.d.). D'autres défis politiques, sécuritaires et socio-économiques exacerbent également les défis auxquels les femmes sont confrontées dans la région (Congressional Research Service, 2020). Par exemple, la situation sécuritaire actuelle en Libye affecte de manière disproportionnée les femmes et les filles en termes d'augmentation de la violence sexuelle et des mariages précoces (CESAO, 2020). L'enlèvement et le viol de femmes dans la rue ou chez elles par des hommes armés ou des forces de sécurité ont été largement signalés (NPWJ, 2015). La violence sexuelle et la torture de femmes et de réfugiés ou de migrants sont également répandues en Libye par les forces de sécurité et les gangs dans les centres de détention, les lieux de détention secrets, ainsi qu'à des points de contrôle illégaux (GBV AoR - FNUAP, 2019).

Les gouvernements de la région sont en train de reconnaître petit à petit la gravité de la violence basée sur le genre et son impact sur la vie des femmes et des filles dans la région. Certains pays de la région comme l'Égypte et la Tunisie, ont élaboré des stratégies et adopté des réformes juridiques pour lutter contre la violence basée sur le genre. Par exemple, en 2015, le gouvernement égyptien a adopté la Stratégie nationale de lutte contre la violence à l'égard des femmes (NSVAW). Étant donné que les normes sociales sont à l'origine de la violence basée sur le genre, l'éducation a été l'un des principaux outils pour prévenir et combattre cette forme de violence dans toute la région. Ainsi, la prévention, en tant que pilier de la NSVAW, reconnaît la sensibilisation et la prise en compte des croyances religieuses et sociétales par l'éducation et la communication à l'aide de diverses plateformes (Reda, 2017).

1.3.2 Violence politique

La violence politique est généralement définie comme l'utilisation d'actes de violence par des acteurs étatiques et non étatiques pour atteindre des objectifs politiques. Dans ces situations, les acteurs qui cherchent à obtenir ou à maintenir le pouvoir politique utilisent la violence pour atteindre leurs objectifs. L'État, en tant qu'entité qui monopolise l'usage de la force physique, y compris l'armée et la police, utilise l'appareil de violence de l'État pour réprimer l'opposition et

accroître la répression politique. Les arrestations arbitraires, les brutalités policières, la torture et les exécutions extrajudiciaires d'opposants perçus ou réels sont quelques-unes des manifestations de violence politique commises par les régimes répressifs dans le monde et dans la région. La violence politique n'est pas seulement employée par les acteurs étatiques. Les acteurs non étatiques ont recours également à la violence pour gagner le pouvoir politique ou imposer des idéologies. La violence politique exercée par des acteurs non étatiques comprend le terrorisme, le crime organisé, l'insurrection et le coup d'État (Ezrow, 2017). Les stratégies de violence politique des acteurs non étatiques de la région tendent à cibler les civils en plus des forces de sécurité et des infrastructures étatiques (OCDE, 2020).

La plupart des pays d'Afrique du Nord ont un mauvais classement sur l'indice mondial de liberté. Seule la Tunisie s'est classée comme "libre" en 2019 (Freedom House, 2020). Le classement repose sur l'analyse d'indicateurs tels que le processus électoral, la liberté d'expression et le pluralisme politique. Au lendemain du Printemps arabe, certains gouvernements de la région ont adopté des réformes pour amorcer la libéralisation politique (Boukhars, 2011). Le chemin démocratique de la Tunisie a été résilient et continue d'être un phare d'espoir pour la démocratie dans la région. Cependant, les gains du Printemps arabe ne se sont pas encore matérialisés, et la plupart des pays d'Afrique du Nord continuent de lutter contre les conséquences de ces événements (Yousef et al., 2020).

1.3.3 Violence basée sur la classe socio-économique

Les inégalités économiques et la répartition inéquitable des richesses sont considérées comme des facteurs de conflit et de violence dans certaines régions du monde. Le mécontentement et les griefs fondés sur l'inégalité économique peuvent être utilisés comme facteurs mobilisateurs pour des affrontements violents contre d'autres groupes ou l'État. L'inégalité englobe des questions plus larges d'accès et d'opportunités socio-économiques au-delà du revenu. Les politiques et cadres actuels sont principalement axés sur l'inégalité des chances plutôt que sur l'inégalité des revenus (CESAO, 2020). Par exemple, l'accès à une éducation et à des services sociaux de qualité, entre autres, détermine largement le statut économique et social futur des individus et des groupes dans la société. Selon le Rapport social mondial 2020 des Nations Unies, il existe une corrélation entre l'inégalité basée sur les groupes et la violence. Le rapport indique que "l'inégalité réelle ou perçue entre les groupes sociaux dans l'accès aux ressources économiques, aux services publics, aux processus politiques et au pouvoir, ainsi que d'autres aspects de la vie civique et culturelle, a été étroitement associée à des griefs intenses qui, à leur tour, ont souvent été mobilisés pour alimenter les conflits violents (Nations Unies, 2020, p. 50)."

L'inégalité économique a été l'un des principaux griefs à l'origine du Printemps arabe en 2010 (Groupe de la Banque mondiale, 2015). Au cours des manifestations, les citoyens ont exprimé leur frustration face à la répartition des richesses, aux possibilités d'emploi ainsi qu'au rôle et à la fonction du gouvernement pour stabiliser l'économie. Cependant, l'inégalité économique plus large qui inclut l'inégalité de la richesse et des revenus, le chômage et l'accès à l'éducation et aux soins de santé, continue d'empêcher certains secteurs de la société de monter dans l'échelle sociale et économique (Yousef et al 2020). De tels griefs, combinés à la dynamique de groupe, peuvent mener à la violence.

En outre, des cas de violence physique à l'égard de domestiques ont attiré l'attention des médias vu leur fréquence croissante non seulement dans certains pays nord-africains comme l'Égypte, mais aussi dans d'autres pays du Moyen-Orient, tel que le Koweït et le Liban. Ces actes de violence reflètent ce que les personnes de milieu socio-économique faible peuvent endurer en termes d'abus physiques. L'histoire des mauvais traitements infligés à une employée de maison de neuf ans par ses employeurs a attiré l'attention des médias, et a conduit à l'arrestation des délinquants (Tarek, 2020).

Bien que la Tunisie soit considérée comme un exemple en termes de changements et de réformes politiques réalisés suite au Printemps arabe, les difficultés économiques et les inégalités continuent d'être une source de manifestations et de divisions dans le pays. Au vu des inégalités significatives entre le centre et la périphérie en termes de développement économique, des manifestations ont

eu lieu en 2016 et 2017, principalement dans les régions périphériques du pays pour revendiquer davantage d'emplois et d'opportunités économiques (Amara, 2017). En 2018, en raison de l'augmentation du coût de la vie, les Tunisiens sur l'ensemble du territoire, sont descendus dans la rue pour revendiquer la révision des mesures d'austérité et des réglementations fiscales qui étaient derrière la hausse des prix des produits de base et d'autres produits de première nécessité. Certaines de ces manifestations ont viré à la violence, comptant un mort, en plus de la destruction de biens et des blessés parmi les manifestants et les forces de sécurité (Burke, 2018).

1.3.4 Extrémisme violent

L'extrémisme violent est un "type de mobilisation violente qui vise à élever le statut d'un groupe, tout en excluant ou en dominant les 'autres' sur la base de marqueurs tels que le sexe, la religion, la culture et l'appartenance ethnique" (Bak et al., 2019, p. 8). L'extrémisme religieux violent est le recours aux actes de violence dans le but d'imposer une interprétation et une lecture spécifiques des textes religieux et de leurs traditions. Différents facteurs socio-économiques, politiques, idéologiques et religieux poussent les individus et les groupes à recourir à la violence au nom de la religion. La figure 3, adaptée de l'UNESCO (2017), résume les principaux facteurs attractifs et incitatifs qui conduisent à l'extrémisme violent.

Figure 3 : Facteurs d'extrémisme violent, UNESCO 2017

Facteurs d'attraction (motivations personnelles)	Facteurs d'incitation (conditions propices)
• Circonstances personnelles (quête existentielle et spirituelle d'identité et de sens, vision utopique du monde, ennui, crise d'adolescence, sentiment d'héroïsme, sentiment d'avoir une mission à accomplir, promesse d'aventure et de puissance, attirance pour la violence etc.) • Identification avec un ressentiment collectif et des discours de victimisation provoquant des réactions affectives très fortes qui peuvent être manipulées par des leaders charismatiques • Déformation et utilisation détournée des croyances, des idéologies politiques et des différences ethniques et culturelles (l'attrait de visions du monde simplistes qui divisent le monde entre « eux et nous », etc.) • L'attrait pour les chefs charismatiques et les communautés et réseaux sociaux (un recruteur charismatique offrant un accès au pouvoir et à l'argent, un sentiment d'appartenance à un groupe et à une communauté puissants, etc.)	• Absence de perspectives socio-économiques (pauvreté, chômage, corruption, etc.) • Marginalisation, injustice et discrimination (notamment, expérience de l'exclusion et de l'injustice, stigmatisation, humiliation) • Mauvaise gouvernance, violations des droits de l'homme et de l'état de droit (manque d'expérience/d'accès aux processus de dialogue et de débat, culture de l'impunité en cas de comportement illicite, violations du droit international relatif aux droits de l'homme commises au nom de la sûreté de l'État, manque de moyens pour exprimer ses opinions ou son mécontentement, etc.) • Conflits prolongés et non réglés • Processus de radicalisation en prison aboutissant à la légitimation de la violence • Etc.

En Afrique du Nord, l'extrémisme religieux islamique a entraîné la mort et le déplacement de milliers de citoyens. Au lendemain du Printemps arabe de 2011, les groupes extrémistes ont proliféré, faisant de la région le centre d'une nouvelle vague de mouvements extrémistes sur le continent et au-delà. Actuellement, l'Afrique du Nord abrite dix des vingt "centres de recrutement infra-nationaux" puissants et actifs dans le monde (Dahshan, 2020. p. 5). L'émergence et la montée en puissance de

l'État islamique et de ses affiliés qui ont ciblé et mené des attaques dans la région, y compris en Libye et en Égypte, ont marqué la dernière décennie. Le groupe a gagné du terrain et s'est implanté dans la région ; l'État islamique et des groupes extrémistes similaires se sont développés pour devenir des entités complexes avec des liens régionaux et internationaux, financées par divers programmes illégaux, y compris des activités criminelles (CISAC, 2019).

Dans l'après Printemps arabe, la Libye fait face à des défis socio-économiques, politiques et sécuritaires complexes. La Libye est confrontée à des menaces extrémistes violentes depuis les années 1970 avec l'établissement de plusieurs groupes djihadistes dans le pays. Après la chute du gouvernement central en 2011, plusieurs groupes extrémistes religieux se sont formés et causent des dégâts et des destructions considérables dans le pays. Des groupes tels que l'État islamique en Libye (ISL), les Forces de protection Derna et Al-Qaïda au Maghreb islamique (AQMI) sont impliqués dans le conflit libyen. L'État islamique s'est établi en Libye en 2014 pour devenir ensuite l'un des groupes extrémistes les plus puissants en Libye et dans toute la région (Projet de lutte contre l'extrémisme, 2020). L'État islamique en Libye et d'autres groupes extrémistes dans le pays ont commis divers types de violence, y compris des assassinats et des meurtres ciblés d'agents publics et de militants, ainsi que des attaques contre des minorités religieuses, des ambassades et des infrastructures telles que des installations pétrolières (Gluhbegovic, 2016).

Dotée d'un appareil militaire et de sécurité relativement solide dans la région, l'Algérie a connu des attaques violentes et continue d'être menacée par des groupes extrémistes. Dans les années 1990, le gouvernement a mené une guerre acharnée contre les insurgés islamiques qui a coûté la vie à près de 200 000 civils (Beardsley, 2011). L'AQMI et des groupes affiliés à l'Etat islamique tels que Jund al-Khilafah en Algérie qui ciblent les civils et les forces de sécurité, opèrent actuellement dans le pays et ses longues zones frontalières. L'Algérie a adopté plusieurs mécanismes de lutte contre le radicalisme religieux et la violence. Les statistiques récentes montrent une baisse des activités terroristes dans le pays par rapport aux années précédentes (Arab Weekly, 2021). L'un des outils de lutte contre le terrorisme utilisés par le gouvernement algérien est l'éducation religieuse. Le gouvernement algérien contrôle l'éducation religieuse où le gouvernement administre la formation et l'accréditation des imams. Pour prévenir les enseignements religieux radicaux, le gouvernement est la seule entité qui dispense une formation religieuse aux imams (Département d'État des États-Unis, 2017). Une approche similaire, accompagnée d'autres mesures coercitives de lutte contre le terrorisme, est également adoptée par le gouvernement de la Mauritanie où l'État utilise ses ressources et sa bureaucratie pour organiser des sessions afin de discuter et de débattre des doctrines islamiques avec les djihadistes et fournir une formation professionnelle pour les rééduquer et les réintégrer dans la société (Wehrey, 2019).

1.3.5 Violence basée sur l'identité

La violence basée sur l'identité consiste en l'utilisation de l'identité non inclusive pour effectuer la violence (Gluhbegovic, 2016). Les différences ethniques, tribales, claniques ou religieuses représentent quelques-unes des sources de violence basée sur l'identité. L'identité est un facteur de mobilisation important car elle repose sur des réseaux sociaux solides qui permettent et facilitent la circulation de l'information et l'accès aux communautés (Bodnaruk Jazayeri, 2016). Les griefs fondés sur l'identité sont parfois renforcés par des injustices socio-économiques et politiques historiques réelles ou perçues que certaines communautés ont affrontées ou continuent d'affronter en raison de leur appartenance identitaire (Gluhbegovic, 2016).

L'analyse de la violence en Afrique du Nord comme ailleurs en Afrique s'est appesantie sur les divergences ethniques, tribales, raciales et religieuses qui existent dans ces sociétés. La violence basée sur l'identité a remplacé l'idéologie comme l'un des principaux moteurs des conflits et de la violence dans la région (OCDE, 2020). Par exemple, l'identité est au cœur de la lutte pour l'autodétermination du peuple sahraoui menée par le Front Polisario et de sa confrontation continue avec le gouvernement marocain. Le peuple sahraoui affirme avoir une identité différente et continue

donc de lutter pour l'autodétermination et la création d'un État indépendant, tandis que le Maroc revendique des droits historiques sur les terres revendiquées par le Front (Daadaoui, 2008). La Mauritanie a connu des tensions identitaires liées aux différences ethno-raciales, certains groupes se sentant marginalisés et discriminés politiquement et économiquement (Boukhars, 2016).

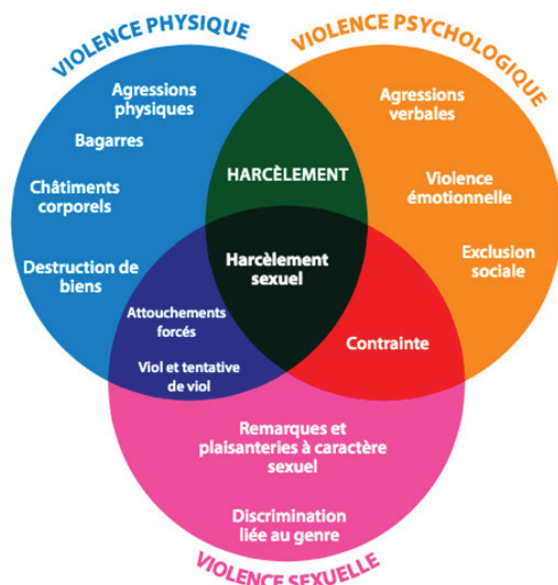
En raison des frontières coloniales, différents groupes identitaires vivent dans un seul pays, tandis que certains groupes identitaires vivent dans différents pays de la région. Le traitement colonial des différents groupes identitaires a politisé les griefs basés sur l'identité en raison de l'histoire de la marginalisation de certains groupes à des fins politiques. Les pays du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord (MENA) ayant des niveaux élevés d'inégalités politiques liées à l'identité, ont tendance à faire face à plus de violence que toute autre région du monde (Bodnaruk Jazayeri, 2016).

En Libye, les griefs tribaux ont été parmi les facteurs mobilisateurs du soulèvement de 2011. La Libye compte 140 tribus ayant un accès différencié au pouvoir et aux ressources de l'État. Pendant le régime de Kadhafi, certaines tribus ont été favorisées et ont obtenu des postes clés au sein du gouvernement en échange de leur soutien et de leur loyauté. Cette pratique et d'autres pratiques similaires du régime ont été à l'origine de griefs de tribus qui se sont senties systématiquement exclues de l'État et du pouvoir. Après l'effondrement du régime de Kadhafi, les groupes tribaux et les milices contrôlent le pouvoir et les ressources, ainsi que le gouvernement et assurent la sécurité dans leur région. Certains groupes tribaux contrôlent les itinéraires de trafic illicite et sont impliqués dans des réseaux criminels qui compliquent les efforts pour établir un gouvernement central dans le pays (Martin et Weber, 2012). Au cours de la dernière décennie, les tribus sont devenues des acteurs puissants qui ont conduit à la division tribale du pouvoir avec le potentiel de prolonger la crise actuelle dans le pays (Al-Shadeedi Ezzeddine, 2019).

1.3.6 Violence à l'école

La violence à l'école et la violence envers les écoles représentent une forme de violence qui affecte les communautés en Afrique du Nord. Comme le montre la figure 4, la violence à l'école comprend les actes de violence, y compris les violences physique, psychologique et sexuelle, commis dans les écoles et qui perturbent le processus d'enseignement et d'apprentissage, affectent les élèves, les enseignants et la communauté en général (CDC, 2020). Ces actes de violence affectent négativement les élèves et la communauté scolaire, comme en témoignent l'augmentation de l'absentéisme et de l'abandon scolaire (UNESCO, 2019).

Figure 4 : Cadre conceptuel de la violence et de l'intimidation à l'école³



L'Afrique du Nord est l'une des régions du monde où la violence à l'école est la plus élevée : 42,7% et 38% des élèves déclarent avoir été victimes respectivement d'intimidation et d'agression physique de la part de leurs camarades (UNESCO, 2019). En période de conflit et d'instabilité, les écoles subissent des attaques délibérées ou aveugles de la part des parties au conflit ; ou sont parfois utilisées à des fins militaires comme camps et bases de fortune. Ces types d'incidents affectent le fonctionnement régulier de l'école car ils empêchent le personnel scolaire d'exercer, obèrent la présence scolaire et forcent les écoles à fermer. parfois après des meurtres ou des blessures d'élèves (UNICEF, 2017).

³ Adapté de l'UNESCO, 2019, p. 11

1.4 Exemples de lutte contre la violence en Afrique du Nord

Tout acte de violence a des conséquences néfastes sur le bien-être des communautés et sur l'administration de l'État. La compréhension de la nature et des liens entre les différents types de violence oriente les solutions que les différents acteurs utilisent pour lutter contre la violence. La plupart des actes de violence ont des causes directes, culturelles et structurelles qui nécessitent la participation de divers acteurs et l'utilisation de divers outils.

Dans le cadre de la consolidation de la paix, plusieurs activités sont entreprises pour prévenir et réduire la violence, en particulier dans les situations de conflit. Au fil des ans, les pays d'Afrique du Nord ont adopté plusieurs outils pour prévenir et gérer conflits et violence, allant de l'intervention communautaire à l'éducation. Les initiatives communautaires, formelles et non formelles, sont également des mécanismes clés pour prévenir et combattre la violence en Afrique du Nord. Les deux exemples suivants illustrent les efforts déployés pour lutter contre l'extrémisme violent religieux et la violence basée sur le genre:

- **La déradicalisation dans les prisons marocaines.** Le système pénitentiaire au Maroc peut être considéré comme un modèle dans la lutte contre l'extrémisme violent (CVE). Une approche alliant déradicalisation et réintégration réussie est au cœur de cet effort. Les autorités religieuses du Ministère des affaires islamiques ainsi que les membres des conseils régionaux et locaux visitent et supervisent les délinquants incarcérés (Brinster, 2014). En 2013, ils ont rendu visite à environ 5 000 prisonniers (Brinster, 2014). En 2014, sur 74 000 prisonniers, les extrémistes incarcérés représentaient environ 1%, soit 600 sur 74 000 (Brinster, 2014). Initialement, le Maroc a expérimenté l'isolement des condamnés radicalisés. Mais désormais, ils sont avec des détenus de droit commun dans plus de la moitié des prisons du pays (Brinster, 2014).

La réinsertion réussie des anciens condamnés est un élément important de l'éducation civique, car elle permet de veiller à ce que les personnes à haut risque, vulnérables et enclines à la radicalisation, ne soient pas marginalisées. Au Maroc, les détenus ont la possibilité de suivre des études supérieures (Brinster, 2014). Une fois libérés de prison, le gouvernement facilite leur insertion socioprofessionnelle. Cela se fait dans le cadre d'un partenariat public-privé fructueux, où un plus grand nombre d'anciens détenus reçoivent un travail, une formation, un perfectionnement professionnel et un emploi sur la base d'une répartition des charges entre le gouvernement et le secteur privé (Brinster, 2014).

- **La lutte contre les mutilations génitales féminines (MGF) en Égypte.** La persistance de la pratique des mutilations génitales féminines en Égypte et ailleurs en Afrique est un exemple frappant de violence directe qui est systématiquement pratiquée et renforcée par des institutions et des structures culturelles. "Les mutilations génitales féminines sont encore largement répandues – mais de plus en plus condamnées – dans une grande partie de l'Afrique du Nord et de l'Est. En juin 2008, le Parlement égyptien a accepté de criminaliser les mutilations génitales féminines dans le Code pénal, établissant une peine privative de liberté minimale de trois mois et maximale de deux ans, ou une peine minimale alternative de 1 000 livres égyptiennes (LE) et maximale de 5 000 LE. En outre, la nouvelle loi sur l'enfance prévoit la création, à différents niveaux nationaux, de comités de protection de l'enfance chargés d'identifier, de soutenir et de surveiller les enfants exposés au risque de négligence et de maltraitance, y compris les filles risquant une excision." (FNUAP, nd)

Avec un plaidoyer et une forte mobilisation pour la réactivation des lois existantes, des actions ont récemment ciblé les cliniques et les fournisseurs de soins de santé qui continuent de commettre ce crime. Depuis 2015, les médias ont signalé plusieurs cas de fermeture de cliniques qui pratiquaient la MGF. Ci-dessous une liste de liens vers ces nouvelles publiées par les médias :

- o <https://www.elwatannews.com/news/details/800545>
- o <https://www.almasryalyoum.com/news/details/1002089>
- o <https://bit.ly/36NxvyM>
- o <http://bit.ly/39YHUK1>

1.5 Implications pour les éducateurs et les écoles

Les analyses sus mentionnées illustrent suffisamment la dynamique complexe et multiforme de la violence en Afrique du Nord. La violence directe n'est qu'une forme de violence qui cache souvent des facteurs sous-jacents -structurels et culturels- qui alimentent les tendances à une telle violence et en fournissent la justification. Les éducateurs et les écoles sont en première ligne pour lutter contre la violence qui peut survenir dans leurs propres locaux ou avoir des effets négatifs sur leurs élèves et leur environnement. La façon dont les éducateurs et les écoles devraient aborder toutes ces dynamiques complexes et assurer la sécurité et la paix dans leurs écoles et pour les élèves, est au centre du prochain chapitre.

Questions de réflexion :

- Quels sont les types de violence les plus répandus dans votre pays ?
- Quels autres types de violence existent dans votre pays ?
- Selon vous, quels sont les facteurs qui contribuent à perpétuer de tels types de violence dans votre pays ?
- Quels sont les principaux acteurs (auteurs, contributeurs et victimes) de la violence dans votre pays ?
- Existe-t-il des initiatives pour atténuer les différents types de violence dans votre pays ?
- Comment l'éducation a-t-elle joué un rôle dans la lutte contre l'un de ces types de violence dans votre pays ?
- Comment l'éducation peut-elle contribuer davantage à éliminer ou à réduire la prévalence de ces types de violence dans votre pays ?

Références

- Abdalla, A. et al. (2020). *Prospects of Peace and Conflict in the Middle East in the 21st Century*. Dans F.R. Aravena, *The Difficult Task of Peace: Crisis, Fragility and Conflict in an Uncertain World*, Cham, Suisse: Palgrave MacMillan), disponible en anglais.
- Al- Shadeedi , A. et Nancy Ezzeddine (2019). Libyan tribes in the shadows of war and peace. https://www.clingendael.org/sites/default/files/2019-02/PB_Tribalism.pdf (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais
- Amara, T. (2017). Riots in Tunisia on revolt's anniversary, protests greet president. <https://www.reuters.com/article/us-tunisia-politics-idUSKBN14Y0QP>(Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais
- Amnesty International (2016). Egypt: 'officially, you do not exist' disappeared and tortured in the name of counter-terrorism. <https://www.amnesty.org/download/Documents/MDE1243682016ENGLISH.PDF>, (Consulté le 4 janvier 2021)
- Arab Weekly, (2 janvier 2021). Algeria sees regional security threats despite ebbing of terrorism <https://thearabweekly.com/algeria-sees-regional-security-threats-despite-ebbing-terrorism> (Consulté le 27 avril 2021)
- Bak , M. et al. (2019). Defining the concept of 'violent extremism' delineating the attributes and phenomenon of violent extremism. (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais <https://dam.gcsp.ch/files/2y10xuCSaBlvYTDbinjPokvyDO2XLpn5jG4va93JVUzppqj08EDHwnC>
- Beardsley, E. (2011) Algeria's 'Black Decade' Still Weighs Heavily. [www.npr.org/2011/04/25/ 135376589/algerias-black-decade-still-weighs-heavily? t=1536050448790](http://www.npr.org/2011/04/25/135376589/algerias-black-decade-still-weighs-heavily? t=1536050448790) (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais.
- Boukhars A. (2011). Political Violence in North Africa: The Perils of Incomplete Liberalization. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/01_north_africa_boukhars.pdf (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais.
- Boukhars, A. (2016). Mauritania's Precarious Stability and Islamist Undercurrent. https://carnegieendowment.org/files/Mauritania_Precarious_Stability_and_Islamist_Undercurrent.pdf (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais.
- Brinster , J. (2014). Morocco's Approach to Countering Violent Extremism. The Washington Institute for Near East Policy. <http://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/view/moroccos-approach-to-countering-violent-extremism> (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais.
- Burke, J. (2018). Tunisia rocked by protests over price rises. <https://www.theguardian.com/world/2018/jan/10/tunisia-rocked-second-night-protests-over-price-rises-austerity-measures> (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais.
- CDC (2020). Preventing School Violence. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolenceschoolviolence/fastfact.html> (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais
- CISAC (2019). Islamic State. https://cisac.fsi.stanford.edu/mappingmilitants/profiles/islamic-state#text_block_18356 (Consulté le 4 janvier 2021) disponible en anglais)
- Congressional Research Service (2020). Women in the Middle East and North Africa: Issues for Congress. <https://www.justice.gov/eoir/page/file/1287981/download> [Accessed January 5, 2021] disponible en anglais.
- Counter Extremism Project (2020). Libya: Extremism & Counter-Extremism. [Accessed December 27, 2020] disponible en anglais.
- Daadaoui, M. (2008) The Western Sahara conflict: towards a constructivist approach to self-determination, *The Journal of North African Studies*, 13:2, 143-156, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13629380801996471> [Consulté le 16 janvier 2021] disponible en anglais.
- Dahshan, M. (2020). Synergy in North Africa Furthering Cooperation. <https://www.chathamhouse.org/sites/default/files/2020-01-2020-Synergy-North-Africa.pdf> [Consulté le 2 janvier 2021] disponible en anglais.
- ECWR (s.d.). Violence against Women in Egypt. https://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/ngocontribute/Egyptian%20Center%20for%20Women_s%20Rights.pdf [Consulté le 2 janvier 2021] disponible en anglais
- El-Sheikh, S. (2015). Hell in the household for domestic workers in Egypt. *Le journal Al bawaba*. <https://www.albawaba.com/business/hell-household-domestic-workers-egypt-697524> [Consulté le 7 février 2021] disponible en anglais

- CESAO (2020). Rethinking Inequality in Arab Countries. <https://www.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/publications/files/rethinking-inequality-arab-countries-english.pdf> [Consulté le 28 décembre 2020] disponible en anglais
- Ezrow, N. (2017). Types of violent non-state actors. Dans *Global politics and violent non-state actors* (pp. 85-86). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/> [Consulté le 29 décembre 2020] disponible en anglais
- Freedom House (2020). <https://freedomhouse.org/countries/freedom-world/scores> [Consulté le 27 décembre 2020] disponible en anglais
- Galtung, J. & Fischer, D. (2013). Violence: Direct, structural and cultural (In Johan Galtung, Berlin, Springer Vol. 5). disponible en anglais
- Galtung, J. (2010). Direct, Structural and Cultural Violence (In N. Young, The Oxford International Encyclopedia of Peace, Oxford: Oxford University Press Vol.4). disponible en anglais
- GBV AoR - FNUAP (2019). Gender Based-Violence Libya AOR. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/jan-sept_updates_eng_web.pdf [Consulté le 24 décembre 2020] disponible en anglais
- Gluhbegovic, R. (2016). Types of Conflict In Africa: How Do the APRM Reports Address Conflict? <https://www.eisa.org/pdf/aprm2015aps8.pdf> [Consulté le 2 janvier 2021] disponible en anglais
- Hameed, S. (2020). Political Economy of Rentierism in the Middle East and Disruptions from the Digital Space. *Contemporary Review of the Middle East* 7 (1), 54–89. <https://doi.org/10.1177/2347798919889782> [Consulté le 4 février 2021] disponible en anglais
- Hathaway, W. T. (2013). Varieties of Violence: Structural, Cultural, and Direct (extrait de Transcend Media Service Solutions-Oriented Peace Journalism: <https://www.transcend.org/tms/2013/10/varieties-of-violence-structural-cultural-and-direct/>), [Consulté le 8 avril 2015] *Contemporary Review of the Middle East* 7 (1), 54–89. <https://doi.org/10.1177/2347798919889782> disponible en anglais
- Hiltermann, J (2020). Tackling Intersecting Conflicts in the MENA Region. <https://www.crisisgroup.org/middle-east-north-africa/tackling-intersecting-conflicts-mena-region> [Consulté le 15 janvier 2021] *Contemporary Review of the Middle East* 7 (1), 54–89. <https://doi.org/10.1177/2347798919889782> disponible en anglais
- INTERPOL (2018). Overview of Serious and Organized Crime in North Africa. <https://enact-africa.s3.amazonaws.com/site/uploads/2018-12-12-interpol-north-africa-report.pdf> [Consulté le 14 janvier 2021] *Contemporary Review of the Middle East* 7 (1), 54–89. <https://doi.org/10.1177/2347798919889782> disponible en anglais
- Manfreda, P. (2019). Arab Spring Impact on the Middle East How Did the Uprisings of 2011 Change the Region? <https://www.thoughtco.com/arab-spring-impact-on-middle-east-2353038> [Consulté le 4 février 2021] disponible en anglais.
- Martin, P. et Christina Weber. (2012). Conflit ethnique en Libye : Toubou <https://carleton.ca/cifp/wp-content/uploads/1394-1.pdf> [Consulté le 4 janvier 2021] disponible en anglais.
- Miall, H., Ramsbotham, O. et Woodhouse, T. (2011). *Contemporary Conflict Resolution: The Prevention, Management and Transformation of Deadly Conflicts* (Cambridge: Polity Press).disponible en anglais
- Mitchell, C. (1981). *The Structure of International Conflict* (MacMillan Press,p. 17). disponible en anglais
- OCDE/CSAO (2020). Géographie des conflits en Afrique du Nord et de l'Ouest, éditions OCDE Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/development/geographie-des-conflits-en-afrique-du-nord-et-de-l-ouest_4b0abf5e-fr#page4 (Consulté le 27 avril 2021)
- Plan International (2020). The Protection of Young Women and Girls in the Middle East and Northern Africa (MENA) <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ THE%20PROTECTION% 20OF%20YOUNG%20WOMEN-%20Final%20%281%29%20%281%29.pdf> [Consulté le 2 janvier 2021] disponible en anglais
- Reda, L. (2017). Introducing Egypt's strategy to combat violence against women. <https://www.egypttoday.com/Article/1/35200/Introducing-Egypt%E2%80%99s-strategy-to-combat-violence-against-women> [Consulté le 18 janvier 2021] disponible en anglais
- Tarek, M. (2020). Merciless Hearts. Alyoum Alsabe' Newspaper. <http://bit.ly/3aLYps7> [aAcessed February 7, 2021] disponible en anglais

- Nations Unies (2020). World Social Report 2020: Inequality in a Rapidly Changing World. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf> [Consulté le 3 janvier 2021] disponible en anglais
- UN Women (n.d.). Global Database on Violence against Women: Egypt. <https://evaw-global-database.unwomen.org/en/countries/africa/egypt> [Accessed December 28, 2020] disponible en anglais
- UN Women (n.d.). Study on Ways and Methods to Eliminate Sexual Harassment in Egypt Results / Outcomes and Recommendations Summary. https://web.law.columbia.edu/sites/default/files/microsites/gender-sexuality/un_womensexual-harassment-study-egypt-final-en.pdf [Accessed December 24, 2020] disponible en anglais
- UNESCO (2017). La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248087> (consulté le 27 avril 2021)
- UNESCO (2019). Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368997> (consulté le 27 avril 2021)
- UNFPA (n.d.). Female Genital Mutilation. <https://egypt.unfpa.org/en/node/22544> [Accessed February 7, 2021] disponible en anglais
- UNHCR (2015). Sexual and gender-based violence prevention and response in refugee situations in the Middle East and North Africa. <https://www.refworld.org/pdfid/568f9a014.pdf> [Accessed January 18, 2021] disponible en anglais
- UNHCR (n.d.). Gender-based Violence. <https://www.unhcr.org/gender-based-violence.html#:~:text=Gender%2DBased%20vi%20olence%20refers%20to,threatening%20health%20and%20protection%20issue> [Accessed January 24, 2021] disponible en anglais
- UNICEF (2019). A Profile of Violence against Children and Adolescents in the Middle East and North Africa: Leaving no one behind. <https://www.unicef.org/mena/media/2826/file/VAC%20in%20MENA.pdf> [Accessed February 4, 2021] disponible en anglais
- USAID (2020). Rapport final de l'analyse de genre USAID/Maroc. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00X4H8.pdf [Consulté le 4 février 2021] disponible en anglais
- United States Department of State (2017). Country Reports on Terrorism 2016-Algeria. <https://www.refworld.org/docid/5981e4571e.html> [Accessed 18 January 2021] disponible en anglais
- Walton, O. (2011). Effects of the Arab Spring <https://blog.bham.ac.uk/idd/2011/07/effects-of-the-arab-spring/> [Consulté le 4 février 2021] disponible en anglais
- Wehrey, F. (2019). Control and contain: Mauritania's clerics and the strategy against violent extremism. <https://carnegieendowment.org/2019/03/29/control-and-contain-mauritania-s-clerics-and-strategy-against-violent-extremism-pub-78729> [Consulté le 4 février 2021] disponible en anglais
- World Bank Group (2015). Inequality, Uprisings, and Conflict in the Arab World. <http://documents1.worldbank.org/curated/ar/303441467992017147/pdf/Inequality-uprisings-and-conflict-in-the-Arab-World.pdf> [Accessed December 31, 2020] disponible en anglais
- World Economic Forum (2020). Global Gender Gap Report 2020. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf [Accessed January 2, 2021] disponible en anglais
- Yildirim, A.K., et Meredith M. (2019). The aftermath of the Arab Spring protests: What a public opinion survey tells us. <https://www.bakerinstitute.org/media/files/files/463779a3/bi-brief-032119-cme-springprotests.pdf> [Consulté le 4 février 2021] disponible en anglais
- Yousef, T. et al. (2020). The Middle East and North Africa over the next decade: Key challenges and policy options. <https://www.brookings.edu/opinions/the-middle-east-and-north-africa-over-the-next-decade-key-challenges-and-policy-options/> [Consulté le 27 décembre 2020] disponible en anglais

Chapitre 2

Le rôle de l'éducation dans la promotion de la paix, le renforcement de la résilience et la prévention de la violence

Objectifs du chapitre

- Établir des liens entre l'analyse des conflits et les rôles pertinents de l'éducation pour lutter contre la violence.
- Élaborer un modèle multidimensionnel et complet pour les efforts d'éducation visant à lutter contre la violence.
- Partager des exemples de programmes éducatifs prometteurs pour lutter contre la violence en Afrique du Nord.

2.1 Introduction

Le chapitre 1 traite des types de violence directe et de leur lien avec les facteurs structurels et culturels. La persistance des formes de violence dans les sociétés reflète des racines sociales, culturelles, économiques et politiques plus profondes qui, si elles ne sont pas adressées, continueront à provoquer davantage de vagues de violence. La lutte contre les formes manifestes directes de violence au moyen de mesures de sécurité et de mesures juridiques, peut être efficace à court terme. Mais pour débarrasser les sociétés de ces formes de violence à long terme, des approches structurelles et culturelles, y compris éducatives, sont nécessaires.

En conséquence, le rôle de l'éducation dans la prévention de la violence doit reposer sur les principes suivants :

1. Reconnaître le cycle perpétuel de violence généré par les facteurs contextuels qui provoquent des comportements particuliers au niveau de l'État, de la communauté, de la famille et de la personne. Les facteurs contextuels intersectoriels, tels que la culture, les griefs économiques, le sexe, la classe sociale, etc., perpétuent les cinq types de violence, et se manifestent par des actes et des incidents de violence commis par des individus dans leur propre contexte.
2. Doter les éducateurs, y compris les enseignants, les administrateurs scolaires et les responsables en matière d'éducation, d'outils appropriés pour évaluer la présence de différentes formes de violence dans leurs communautés et pour examiner de manière critique les facteurs qui conduisent à leur persistance et à leur manifestation au niveau des individus, des familles et des communautés. L'objectif est de préparer les éducateurs à comprendre les racines profondes de la violence dans leurs communautés et de lier cette compréhension à des modèles éducatifs qui contribuent à renforcer la résilience des élèves et les approches non violentes de la résolution des conflits. Pour ce faire, il faut éduquer et former les éducateurs sur la façon d'appliquer trois cadres interdépendants :
 - a. Cadre d'analyse et d'intervention des conflits
 - b. Cadre d'éducation pour la paix
 - c. Cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)

3. Utiliser la Pédagogie transformationnelle pour :
 - a. Renforcer la résilience et doter les apprenants de connaissances et d'outils au niveau individuel pour s'abstenir de recourir à la violence et adopter des approches pacifiques et non violentes pour résoudre les conflits.
 - b. Mettre en exergue les intersections des facteurs structurels et institutionnels qui contribuent à perpétuer la violence au niveau de la société, et leurs diverses manifestations aux niveaux de l'État, de la communauté, de la famille et de l'individu.
 - c. Concevoir une approche pédagogique progressive afin de développer les éléments suivants :
 - i. Comportement : Résilience des élèves et utilisation efficace d'approches pacifiques des conflits ;
 - ii. Attitude : Capacité des élèves à respecter la diversité, à faire preuve d'empathie et à comprendre d'autres expériences et les différences ;
 - iii. Connaissances : La sensibilisation des élèves aux influences macrosociales (structurelles, culturelles et institutionnelles) sur la perpétuation de la violence, et les moyens d'apprentissage pour briser le cercle vicieux à leur niveau.
4. Créer des espaces permettant aux apprenants de se confronter à la diversité, de dialoguer et de développer une compréhension critique des réalités qui les entourent.
5. Donner aux apprenants les moyens d'être des agents de changement positif et de contribuer à la consolidation de la paix dans leur milieu.
6. Travailler avec et dans les communautés, développer la résilience et les mécanismes pour résister à la reproduction de la violence structurelle et culturelle en engageant :
 - a. Les familles
 - b. Les institutions religieuses et traditionnelles
 - c. Les autorités de police
 - d. Les médias

En conséquence, les quatre directives suivantes éclairent le rôle de l'éducation pour la paix, le renforcement de la résilience et la prévention de la violence :

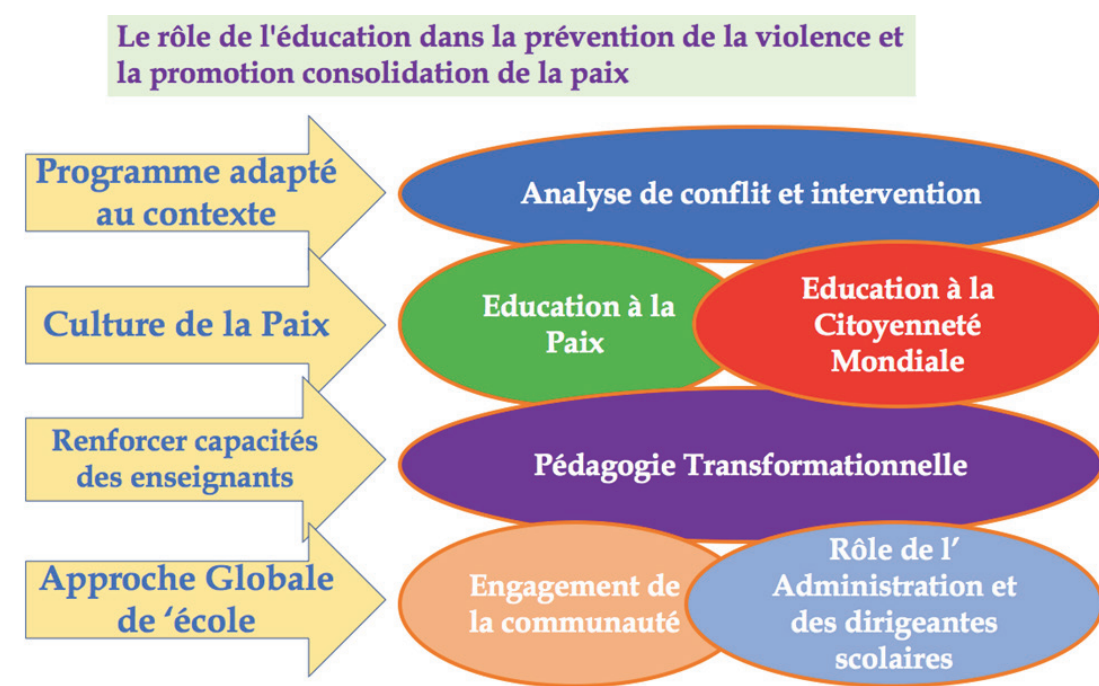
- Élaborer des programmes adaptés au contexte (y compris l'analyse du conflit et l'intervention).
- Renforcer les capacités des enseignants (les équiper d'une pédagogie transformationnelle) ; cela va au-delà des compétences car il est aussi question de connaissances et surtout d'attitudes.
- Promouvoir une culture de paix qui favorise les attitudes et les valeurs pour une coexistence pacifique (en réunissant la citoyenneté mondiale et l'éducation pour la paix)
- Appliquer une approche scolaire systémique (y compris l'engagement de la communauté et le rôle de l'administration scolaire et des dirigeants scolaires).

Ce guide s'appuie sur l'éducation à la paix et la GCED, il souligne l'importance de l'analyse des conflits et de la sensibilité aux conflits pour développer des programmes éducatifs qui s'attaquent aux causes profondes de la violence et contribuent à les transformer ; il utilise une approche pédagogique transformationnelle et s'appuie sur le principe de l'importance de l'engagement communautaire pour favoriser une approche globale de l'école.

Au sein de ces quatre lignes directrices, le rôle de l'éducation est mis en œuvre en suivant ces six dimensions interdépendantes :

- Analyse de conflit et intervention
- Éducation à la paix
- Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)
- Pédagogie transformationnelle
- Engagement de la communauté
- Rôle de l'administration et des dirigeants scolaires

Figure 5 : Le rôle de l'éducation dans la prévention de la violence et la promotion de la paix



2.2 Cadres d'analyse des conflits et d'intervention

Le domaine de l'analyse des conflits comprend plusieurs outils couramment utilisés pour examiner des dimensions spécifiques des conflits. L'Oignon, par exemple, est un modèle conçu pour révéler les intérêts et les besoins sous-jacents qui sont habituellement cachés sous des positions sur lesquelles les parties insistent lors des conflits. L'Arbre analyse les sources de conflits, les comportements et les résultats. L'Analyse des parties prenantes porte sur la définition des parties au conflit et de leurs intérêts. Chaque outil est utile pour fournir des informations spécifiques sur des éléments spécifiques aux conflits. Cependant, chaque outil manque généralement d'informations critiques qui ne sont pas couvertes par cet outil en particulier, ou par une combinaison d'outils. Par exemple, l'inter-sectorialité des concepts tels que le genre, la culture, le pouvoir des relations et leurs modèles, est difficile à cerner à l'aide d'un seul outil ou d'une combinaison.

L'influence dynamique et interdépendante de facteurs contextuels (tels que la religion ou l'histoire par exemple) et relationnels (tels que les liens et le pouvoir par exemple) sur les éléments de conflit (les sources de conflit, les attitudes et le comportement par exemple) ne peut guère être prise en compte en ayant recours à de tels outils analytiques seulement. Par conséquent, il est nécessaire de compléter les outils d'analyse par un cadre global qui exprimerait simultanément la macro-dynamique aux niveaux structurel et culturel, tout en examinant les éléments spécifiques des conflits.

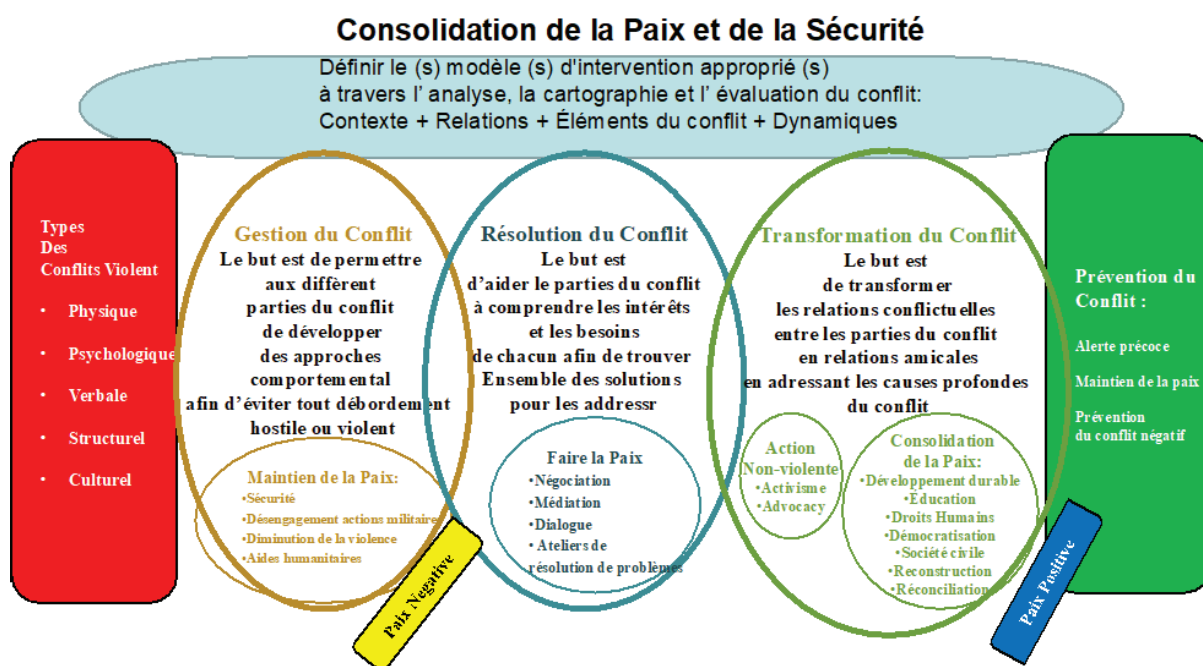
Une telle approche qui souligne l'importance du contexte dans lequel la violence se produit et, ce faisant, met en évidence les institutions sous-jacentes de la violence structurelle et culturelle, est essentielle pour une application efficace des approches sensibles au contexte. Ce sont la *multi-dimensionnalité* et l'*exhaustivité* des cadres globaux qui les rendent essentiels pour comprendre les conflits et les interventions pacifiques avec suffisamment de profondeur et d'adaptabilité aux différents contextes. Ces qualités permettent aux analystes de conflits d'appliquer des outils d'analyse couramment utilisés, tels que l'oignon, l'arbre et le modèle d'analyse des parties prenantes, tout en ne perdant pas de vue le tableau d'ensemble, ou des éléments essentiels non abordés par chaque outil d'analyse (Abdalla, 2019).

L'annexe comprend des exemples de deux outils d'analyse couramment utilisés (comme l'Oignon, l'Arbre et le modèle d'Escalade), en plus d'un cadre global (C. R. SIPPABIO) (Abdalla, 2019).

2.2.1 Modèles d'intervention lors de conflits

Les conclusions d'une analyse de conflit faisant appel à une combinaison de cadres globaux et d'outils analytiques spécifiques devraient conduire à envisager d'éventuelles interventions pacifiques pour lutter contre les formes directes de violence et/ou s'attaquer aux facteurs structurels et culturels à long terme qui contribuent à la persistance de la violence. Le schéma ci-dessous propose un éventail d'interventions : gestion du conflit et maintien de la paix, résolution du conflit et rétablissement de la paix, transformation du conflit et consolidation de la paix, et prévention des conflits. L'éducation fait généralement partie des approches à long terme utilisées pour la consolidation de la paix, la transformation des conflits et la prévention.

Figure 6 : Modèles d'intervention dans les études sur la paix et les conflits.



Développé par Amr Abdalla et les étudiants du cours sur les cultures pour la consolidation de la paix.
Eastern Mennonite University, été 2005.

Mise à jour en 2019 avec Clémentine Dupont, étudiante UPEACE.

2.2.3 Gestion des conflits et maintien de la paix

Le but ici est d'aider les parties au conflit à développer des approches ou des comportements qui préviendraient les comportements hostiles ou violents. Dans ce cas, l'intervention ne porte pas sur les sources du conflit, mais se concentre sur l'ajustement du comportement dans le conflit et sur la résolution de certains problèmes dans la mesure du possible pour s'assurer que les parties évitent les comportements hostiles ou violents. Une intervention de maintien de la paix est appropriée dans les trois contextes suivants : réduire la violence et empêcher son escalade en guerre ; fixer des limites à une guerre qui a déjà éclaté en réduisant son intensité, sa situation géographique et sa perpétuité ; renforcer un cessez-le-feu et des possibilités sûres de reconstruction après la fin d'une guerre. Le maintien de la paix contribue également à créer les conditions dans lesquelles les parties au conflit peuvent progresser vers un règlement pacifique du conflit afin de parvenir à la paix à long terme (Abdalla, 2019).

En milieu scolaire, cette approche peut être reflétée dans les mesures prises pour mettre un terme aux incidents violents entre élèves appartenant à des groupes ethniques ou religieux différents, ou pour s'attaquer directement aux comportements condescendants à l'égard des filles ou des élèves appartenant à des groupes privés de leurs droits.

2.2.4 Résolution des conflits et rétablissement de la paix

Le but est ici d'aider les parties à comprendre les besoins, les problèmes et les sources du conflit de l'autre partie, et de les aider à trouver des solutions qui y répondent. Cette approche suit habituellement les activités de gestion des conflits et vise à trouver des arrangements durables pour les conflits. Contrairement au maintien de la paix, le rétablissement de la paix ne revêt pas une forme physique mais vise à trouver des accords entre les parties en conflit par le biais d'un dialogue non violent. Ceci ne s'applique pas seulement aux conflits internationaux. Tout effort fourni dans le but de trouver une solution entre parties au conflit peut être défini comme rétablissement de la paix. (Abdalla, 2019).

En milieu scolaire, la mise en œuvre de programmes de médiation par les pairs peut s'avérer une approche efficace pour donner aux élèves les moyens d'aider leurs pairs à résoudre leur conflit pacifiquement.

2.2.5 Transformation des conflits et consolidation de la paix

Cette approche tente de changer positivement les relations, les attitudes et les comportements des parties. Il s'agit ici d'aider les parties à transformer leur relation conflictuelle en une relation amicale, en s'attaquant aux sources des problèmes du conflit profondément enracinés. Un autre objectif est d'aider les parties à intérioriser des comportements sains qui leur permettent de gérer les conflits par elles-mêmes (Abdalla, 2019).

Lisa Schirch, professeure en consolidation de la paix, définit celle-ci comme suit : «La consolidation de la paix vise à prévenir, réduire, transformer et aider les gens à se remettre de la violence sous toutes ses formes, même de la violence structurelle qui n'a pas encore entraîné de troubles civils à large échelle. En même temps, cela permet aux gens de favoriser des relations qui soutiennent les gens et leur environnement.» La consolidation de la paix met l'accent sur les causes profondes d'un conflit (les contradictions des parties) et a pour objectif de transformer les structures de violence en structures qui renforcent la paix et la sécurité (Abdalla, 2019, p. 91).

Dans un cadre scolaire, le développement de programmes de sensibilisation et d'éducation ciblant les familles et les communautés peut être efficace pour transmettre des messages sur la façon dont certaines formes de violence persistent en raison des structures et des normes culturelles, et à quel prix pour la communauté. Grâce à des programmes participatifs qui incluent des étudiants, les

communautés peuvent être en mesure de découvrir les facteurs qui contribuent à la persistance de ces formes de violence et de proposer des mesures pour y remédier. Des programmes semblables pourraient être encore plus efficaces en incluant les organismes d'application de la loi et les médias.

2.2.6 Prévention des conflits

Les conflits en soi ne doivent pas être perçus comme quelque chose de négatif, car les conflits qui sont traités de manière constructive favorisent le changement positif et la créativité. Toutefois, toutes les formes de violence dans les conflits doivent être évitées. Pour ce faire, les sources potentielles de conflit doivent être connues et analysées en accordant une attention particulière au règlement précoce de ces sources afin d'empêcher que le conflit ne dégénère en affrontement armé. Le déclenchement d'un conflit violent peut être évité par différents moyens et fonctions. Par exemple, les systèmes d'alerte rapide peuvent indiquer si un conflit court le risque de devenir violent, en recueillant des informations sur ledit conflit et en disposant de certains indicateurs qui permettraient de mesurer la probabilité d'une flambée de violence. Ces indicateurs seraient, par exemple : violations des droits de l'homme, discours haineux, discrimination à l'égard des minorités, inégalités socio-économiques ou augmentation de l'armement (Abdalla, 2019).

En milieu scolaire, il serait peut-être utile de collaborer avec les responsables religieux et traditionnels des organismes d'application de la loi et les autorités locales pour coordonner les efforts visant à détecter les alertes précoces de violence potentielle et à mettre en place un système de communication et de coordination afin de régler les conflits à un stade précoce.

2.3 Éducation à la paix

Avec une meilleure compréhension des facteurs intersectoriels, structurels et culturels qui contribuent aux conflits et à la violence, les éducateurs devraient appliquer des pédagogies éducatives qui soient tout aussi complètes et inclusives. L'éducation à la paix revêt une importance primordiale à cet égard avec ses approches globales à multiples volets. Selon Tigist Engdaw (2018):

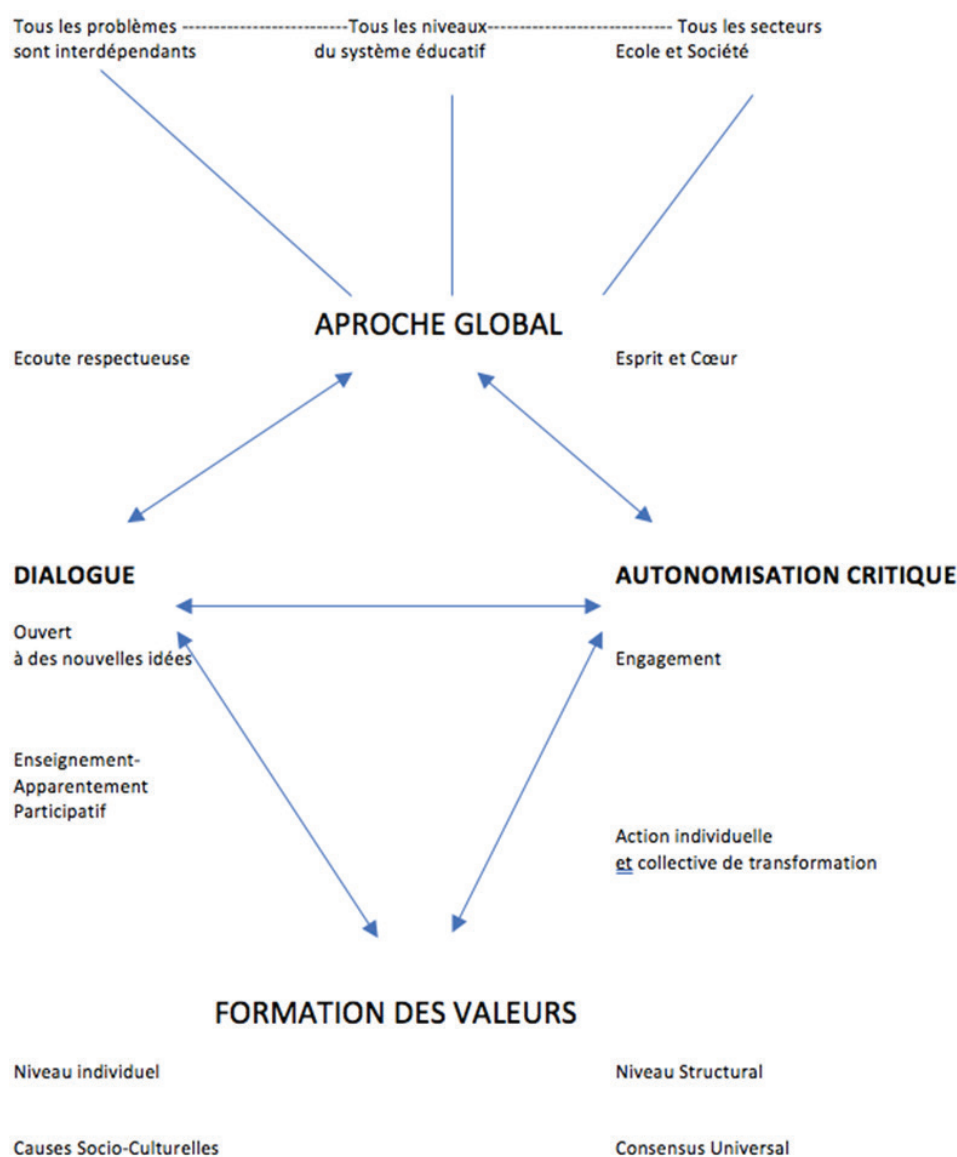
Le contenu de l'éducation à la paix vise à résoudre les causes profondes des conflits et à favoriser la consolidation durable de la paix, en particulier dans les sociétés d'après-guerre et d'après-conflit marquées par des traumatismes. L'éducation à la paix développe les compétences, les méthodes de transfert des connaissances et les meilleures pratiques pour faciliter et encourager le dialogue, l'interaction constructive pour des objectifs communs, les techniques non violentes de règlement des conflits, la citoyenneté et les droits et responsabilités civiques, le respect éthique des droits d'autrui pour la réconciliation et la coexistence pacifiques, les droits de l'homme internationaux, l'égalité des sexes pour le développement et un certain nombre d'autres sujets possibles guidés par une évaluation préalable des besoins du contexte particulier. Les artisans de la paix et les éducateurs peuvent aider à changer les normes et les paradigmes des conflits. Sans ce changement fondamental, il est très difficile de parvenir à une consolidation durable de la paix, car les causes profondes de la violence sont de nature structurelle et culturelle. (pp. 22-23)

En discutant de la portée de l'éducation à la paix, la publication de l'APCEIU et de l'UNESCO «Global Citizenship Education: A Guide for Policy Makers» (2017) a identifié les principes et stratégies fondamentaux suivants comme fondements pour développer et enseigner l'éducation à la paix et l'éducation pour une culture de paix internationale (voir figure ci-dessous) :

- Perspectives holistiques sur les conflits et les crises
- Dialogue : Processus participatifs, dialogiques et créatifs d'apprentissage
- Valeurs : formation de valeurs reflétant des peuples pacifiques et un monde pacifique

- Autonomisation critique : permettre aux citoyens de s'engager dans une action personnelle et sociale dans le but d'aider à construire un monde pacifique, juste, inclusif, compatissant, harmonieux et durable (p. 18 à 19)

Figure 7 : Principes et stratégies pour la paix et la culture de l'éducation à la paix - APICEIU 2002



Education from International Understanding a River Flowing from the Mountain, disponible en anglais, traduction adapté pour le guide

2.4 Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)

Selon l'UNESCO (2015), l'organisation leader pour la promotion de l'ECM, «la citoyenneté mondiale implique un sentiment d'appartenance à une communauté plus large et à une humanité commune.» Elle met l'accent sur l'interdépendance et l'interconnexion politiques, économiques, sociales et culturelles entre le local, le national et le mondial.» (p.14) Le rapport (UNESCO, 2015) explique plus en détails la raison d'être et les objectifs clés de l'ECM< comme suit :

«L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à être transformationnelle, en développant les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes dont les apprenants ont besoin pour contribuer à un monde plus inclusif, juste et pacifique. L'éducation à la citoyenneté mondiale adopte une approche multiforme, utilisant des concepts et des méthodologies déjà

appliqués dans d'autres domaines, notamment l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation au développement durable et l'éducation à la compréhension internationale, et vise à promouvoir leurs objectifs communs. L'éducation à la citoyenneté mondiale s'inscrit dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, en passant par tous les niveaux d'éducation, nécessitant des approches formelles et informelles, des interventions scolaires et extrascolaires, ainsi que des voies conventionnelles et non conventionnelles de participation. « (UNESCO 2015)

Le rapport de l'UNESCO (2015, p15), introduit trois domaines de l'ECM qui sont interconnectés et intégrés dans le processus d'apprentissage :

Figure 8: Les trois domaines de l'ECM

Cognitif
Apprendre à connaître, à comprendre et à juger d'un œil critique les questions mondiales, régionales, nationales et locales, ainsi que l'interconnexion et l'interdépendance entre les différents pays et peuples.
Socio-affectif
Avoir un sentiment d'appartenance à une humanité commune, de partage de valeurs et de responsabilités, d'empathie, de solidarité et de respect des différences et de la diversité.
Comportemental
Agir de manière efficace et responsable aux niveaux local, national et mondial pour favoriser la paix et la durabilité dans le monde.

La conception de l'ECM par l'UNESCO continue de définir les acquis d'apprentissage suivants en relation avec les trois domaines (UNESCO, 2015, p. 22) :

Figure 9 : Résultats d'apprentissage de l'ECM

Cognitifs
■ Les apprenants acquièrent la connaissance et la compréhension des enjeux locaux, nationaux et mondiaux ainsi que l'interconnexion et l'interdépendance entre les différents pays et peuples ■ Les apprenants développent des compétences analytiques et d'esprit critique
Socio-affectifs
■ Les apprenants ressentent un sentiment d'appartenance à une humanité commune et de partage de valeurs et de responsabilités fondées sur les droits de l'homme ■ Les apprenants développent des facultés d'empathie, de solidarité et de respect des différences et de la diversité
Comportementaux
■ Les apprenants agissent de manière efficace et responsable aux niveaux local, national et mondial pour un monde plus pacifique et durable ■ Les apprenants acquièrent la motivation et l'envie de prendre les mesures nécessaires

La conception de l'ECM par l'UNESCO précise ensuite des attributs, des sujets et un plan d'éducation graduel détaillé en fonction des groupes d'âge (voir figure ci-dessous). Cette conception complète les cadres discutés ci-dessus : modèles d'analyse des conflits d'intervention pacifique et d'éducation à la paix. Elle fournit une feuille de route pour la mise à profit des enseignements tirés des cadres antérieurs afin de mettre en œuvre un plan éducatif concis qui réponde à l'âge des étudiants et aux besoins particuliers des communautés. Cela est renforcé par l'ajout d'une perspective critique sur l'ECM, comme discuté ci-dessous. Cette perspective critique permet d'éduquer en profondeur sur les institutions structurelles et culturelles de violence tout en bénéficiant de leur analyse particulière et localisée selon le cadre d'analyse des conflits et de la violence.

Figure 10 : Eléments de l'éducation à la citoyenneté mondiale



2.5 Pédagogie transformationnelle

L'application des trois cadres ci-dessus devrait permettre aux éducateurs de mieux comprendre les types de violence dans leur milieu, leurs manifestations et les dynamiques structurelles et culturelles sous-jacentes qui contribuent à leur persistance. Les cadres prépareront également les éducateurs aux connaissances et aux attitudes fondées sur les principes et les pratiques de l'éducation à la paix et l'ECM. La pédagogie transformationnelle devient alors l'un des *outils* que les éducateurs utilisent pour refléter les valeurs et les principes intégrés dans les trois cadres précédents.

Selon la publication UNESCO IICBA "Youth Empowerment for Peace and Resilience Building and the Prevention of Violent Extremism in Sahel and Surrounding Countries" (2019),

La pédagogie transformationnelle est une approche pédagogique innovante qui permet aux apprenants d'examiner de manière critique leurs contextes, leurs croyances, leurs valeurs, leurs connaissances et leurs attitudes dans le but de développer des espaces de réflexion personnelle, d'appréciation de la diversité et de la pensée critique. Elle s'appuie sur la pédagogie active et une approche axée sur les compétences. Elle met l'accent sur le processus d'apprentissage (comment apprendre) plutôt que sur l'association et la mémorisation de l'information. La pédagogie transformationnelle crée des occasions concrètes aux apprenants pour réfléchir sur eux-mêmes, examiner leurs croyances, leurs valeurs et leurs connaissances, et remettre en question les idées préconçues qu'ils ont des autres. Elle aide à réfléchir à l'interconnexion, au partage des responsabilités et aux implications éthiques des actions de chacun et des situations qui les entourent. Elle le fait tout en développant la conscience et la pensée critiques, l'engagement actif et l'appréciation de perspectives multiples. La pédagogie transformationnelle nécessite un changement de paradigme qui s'éloigne des approches pédagogiques basées sur les transferts verticaux des connaissances des enseignants aux apprenants, pour aller vers une pédagogie innovante et dynamique, centrée sur l'apprenant et qui soit transformatrice. Elle reconnaît la capacité des apprenants à contribuer positivement à leurs sociétés. p. 24).

En conséquence, la pédagogie transformationnelle repose sur les piliers suivants :

1. Approches centrées sur l'apprenant
2. Apprentissage empirique
3. Engagement avec la communauté
4. Inclusion
5. Pensée critique
6. Éducation dialogique
7. Reconnaissance du pouvoir des apprenants et de leur capacité à contribuer à la consolidation de la paix

2.6 Préparer l'enseignant à la pédagogie transformationnelle

Les enseignants d'Afrique du Nord sont en général formés aux approches classiques qui reflètent les modèles d'éducation dits « bancaires ». Les élèves ne sont que de simples destinataires de connaissances ; et l'ensemble du système éducatif récompense la mémorisation et les formes traditionnelles de tests. Préparer les enseignants à adopter une pédagogie transformationnelle devrait faire partie d'une approche systémique englobant l'administration scolaire, les élèves et les comités de gestion de l'éducation. Plus important encore, l'adoption de la pédagogie transformationnelle doit être faite par les ministères de l'éducation de ces pays et intégrée dans la formation des futurs enseignants.

La formation continue des enseignants nécessite, entre autres, ce qui suit :

- Offrir des cours et des ateliers sur la pédagogie transformationnelle dans le cadre des exigences de la formation continue ;
- Préparer un cadre de formateurs en pédagogie transformationnelle à partir d'une équipe d'enseignants qui peut s'identifier aux expériences de leurs pairs ;
- Intégrer l'évaluation de la pédagogie transformationnelle dans les bilans annuels des enseignants ;
- Mener des recherches et publier les résultats des performances de la pédagogie transformationnelle sur les élèves, au niveau du rendement scolaire, des prises d'initiative et des indicateurs connexes.

Vous trouverez ci-dessous une auto-évaluation des connaissances et des compétences des enseignants en matière de pédagogie transformationnelle. L'évaluation peut aider à identifier les points forts et les opportunités, et à élaborer des plans pour renforcer davantage les capacités des écoles et des enseignants à s'engager dans de telles pédagogies :

Figure 11 : Formulaire pour l'autoévaluation de l'enseignant de ses compétences et connaissances en pédagogie transformationnelle

Question	Oui, toujours	Parfois	Jamais	Pourquoi ? Donner des explications
Écoutez-vous activement et avec empathie les apprenants ?				
Utilisez-vous des punitions corporelles ?				
Utilisez-vous des alternatives aux châtimens corporels qui affirment la dignité des enfants et ne leur imposent pas la violence physique ou psychologique ?				
Créez-vous des espaces de dialogue, de partage d'expériences et de plaintes en classe ?				
Êtes-vous sensible aux antécédents des apprenants et à leurs expériences personnelles ?				
Utilisez-vous des méthodes participatives d'enseignement et d'apprentissage qui aident les apprenants à interagir entre eux, à réfléchir, à s'interroger et à apprendre par la pratique ?				
Encouragez-vous le travail d'équipe parmi les apprenants ?				
Avez-vous impliqué les parents dans des projets pédagogiques ?				
Avez-vous invité les acteurs de la communauté à partager avec les apprenants ?				

2.6.1 Rôle de l'administration et de la direction scolaire

Sans l'appui de l'administration et de la direction de l'école, cette tâche serait difficile et pourrait s'avérer en contradiction avec les systèmes scolaires traditionnels. Par exemple, la pédagogie transformationnelle exigera que les élèves mènent des activités à l'extérieur de la salle de classe afin de relier leurs connaissances au milieu environnant et de s'engager dans des activités interactives et communautaires. Cela peut être difficile à mettre en œuvre si l'administration scolaire ne crée pas et ne maintient pas de tels espaces appropriés pour l'interaction des élèves, ou n'assure pas leur sécurité. L'administration scolaire devra délibérément modifier les structures et les horaires afin de tenir compte de ces types d'enseignement.

Les administrations scolaires et les conseils scolaires doivent veiller à ce que les politiques reflètent les principes et les valeurs de la pédagogie transformationnelle à tous les niveaux, tels que l'inclusion, le respect des droits de l'homme, la transparence et la responsabilité. Ces politiques consistent notamment à veiller à ce que les structures scolaires soient conçues pour accueillir les personnes souffrant de différentes formes de handicap, et à ce que les processus d'embauche soient sensibles à l'égalité des sexes et à l'autonomisation des personnes appartenant à des groupes privés de leurs droits sur la base d'un des éléments identitaires mentionnés au chapitre 1.

En outre, «il est impératif d'élaborer des programmes d'études inclusifs, comparatifs et pertinents qui assurent une représentation diversifiée et soutiennent la construction identitaire dans une perspective de respect et de pluralité. Souvent, les programmes ne comportent que certains des éléments pertinents, dont beaucoup ne sont pas suffisamment articulés. Par conséquent, le contenu fourni aux apprenants présente des lacunes en termes de renforcement de la résilience. En ce sens, les programmes scolaires doivent être alignés aux cadres mondiaux, tels que l'Agenda 2030 pour le développement, l'Agenda 2063 pour l'Afrique et la CESA 2016-2025.

En outre, l'administration et le leadership de l'école devront adopter différentes approches en matière de budgétisation afin d'allouer des fonds pour des activités centrées sur l'élève, et d'apporter potentiellement des changements aux structures physiques des salles de classe pour les rendre plus adaptées aux modalités de la pédagogie transformatrice.

2.6.2 Engager la communauté

Lorsque les éducateurs mobiliseront tous les membres de la communauté, en particulier les jeunes, cela favorisera l'appropriation locale des solutions et des initiatives. En plus d'assurer la durabilité à long terme de ces solutions, les jeunes membres apprendront et pratiqueront la prise de décision et la consultation participatives, plutôt que d'avoir recours à la violence. La responsabilisation des jeunes et de la collectivité améliore la qualité de leur vie. En outre, l'appropriation communautaire des problèmes et des solutions favorisera des approches pertinentes, culturellement sensibles et suscitera la motivation chez tous les membres qui voient qu'une attention particulière est accordée à leur éducation et à leur vie. Par conséquent, l'engagement communautaire peut également renforcer les relations. Les changements dans la dynamique des relations entre les groupes entraîneront une réduction importante des trois formes de conflit. Selon un rapport de 2011 de l'USAID, «les communautés ont prouvé qu'avec un soutien et des conseils, elles sont capables et désireuses de s'attaquer aux normes et valeurs culturelles qui favorisent la discrimination». Ainsi, la probabilité que les relations entre les sexes se transforment augmente également, de même qu'augmente aussi la probabilité que les femmes et les filles participent à la prise de décisions et à la main-d'œuvre. Enfin, lorsque la compréhension et la préoccupation mutuelles sont atteintes, les membres locaux peuvent être prêts à investir dans leur communauté et à fournir leurs propres ressources pour le mieux-être de leurs enfants et l'avenir de la communauté (USAID, 2011).

2.6.3 Les familles

Les normes, règles et valeurs culturelles sont appliquées, soutenues et perpétrées au sein de la cellule familiale. C'est là qu'un enfant est le plus susceptible d'observer et de subir en premier lieu la violence culturelle et structurelle (National Academies Press, 2018). C'est au sein de la famille que sont renforcées la plupart des normes et valeurs structurelles et culturelles qui peuvent conduire à la régénération des schémas de violence, en particulier fondés sur le sexe, l'identité et la classe sociale. Faire participer les familles : 1) à une meilleure prise de conscience de la dynamique des conflits et de la violence ; 2) à une information spécifique et bien présentée sur les coûts et les pertes subis en raison de la persistance de ces formes de violence ; 3) à une prise de conscience accrue de leur responsabilité pour rompre le cercle vicieux, peut contribuer à une transformation durable des schémas de violence dans l'ensemble de la société.

De plus, une communication bidirectionnelle ouverte entre les familles et les éducateurs réduit les incompréhensions, laissant très peu de place aux jeunes pour s'engager dans des comportements nocifs cachés. Selon les Centers for Disease Control and Prevention (CDC), les élèves qui se sentent soutenus simultanément par leur famille et le système éducatif sont moins susceptibles de souffrir de crise émotionnelle, de pratiquer des comportements malsains, de s'impliquer dans un conflit direct ou de quitter l'école (CDC, 2013, p. 6). Les efforts déployés par les éducateurs sont susceptibles de mieux réussir lorsque des parents sont impliqués (CDC, 2013). En fin de compte, l'établissement de relations de confiance entre les écoles, les élèves et les parents peut créer une culture positive de l'éducation (pensée indépendante et critique), favoriser le soutien et la collaboration. À son tour, une unité familiale plus forte naît avec moins de place pour l'accentuation des conflits dans un environnement propice aux changements d'attitude et de comportement.

2.6.4 Les institutions religieuses et traditionnelles

En Afrique du Nord, les traditions et les institutions religieuses sont culturellement ancrées dans la communauté et ont par conséquent divers niveaux d'influence sur leurs membres, et plus encore dans les zones rurales. Par rapport à d'autres institutions publiques (y compris l'éducation), l'institution religieuse reçoit la cote de confiance la plus élevée de la région, selon un sondage réalisé par le Groupe de la Banque Mondiale en 2014. Cette influence s'étend à toutes les facettes de leur vie, y compris les décisions prises sur les positions politiques, l'engagement civique, l'éducation et les soins de santé. Un exemple est la pratique des mutilations génitales féminines (MGF) - une forme de violence culturelle qui a de graves répercussions sur la santé, mais qui est pratiquée dans la région et considérée par beaucoup comme une obligation religieuse. Les éducateurs et le système éducatif peuvent servir de relais entre les familles, les communautés et les institutions religieuses ; ils peuvent fournir aux chefs religieux des données et informations pertinentes concernant, par exemple, la pratique néfaste des mutilations génitales féminines. En outre, ils peuvent faciliter les initiatives et les efforts conjoints des jeunes entre les groupes religieux et non religieux de la communauté (Groupe de la Banque mondiale, 2014). En fin de compte, les institutions et les dirigeants religieux peuvent avoir un impact significatif sur la paix et la santé sociale d'une communauté donnée. Tant au niveau individuel que communautaire, les enseignements religieux favorisent et valorisent la tolérance, l'empathie, la responsabilité, la patience, le service, l'acceptation, le pardon, les moyens de guérison et la dignité pour tous - renforçant ainsi la résilience aux conflits.

2.6.5 L'application de la loi

La recherche du Groupe de la Banque Mondiale a aussi révélé que l'application de la loi représente l'une des cotes de confiance les plus faibles parmi les jeunes dans tout le Moyen-Orient. Si les membres de la communauté continuent de percevoir ou de subir des traitements injustes, de la violence policière et de l'injustice, ils auront plus de chances de recourir à la confrontation et à la violence. Par conséquent, on peut faire valoir que la participation des organismes d'application

de la loi revêt une importance considérable. Les éducateurs peuvent à nouveau servir de relais et agir comme facilitateurs entre les jeunes, la police et les autorités locales -offrant potentiellement une protection et un espace sûr propice à une communication ouverte et au renforcement de la confiance. Comme le note le rapport du Groupe de la Banque mondiale : «Sans un niveau minimum de confiance dans les institutions, telles que les tribunaux, la police ainsi que les hommes politiques locaux... il sera difficile pour les jeunes de travailler de manière constructive avec les institutions. La confiance est une condition propice à une citoyenneté active et essentielle à l'engagement des jeunes dans les questions qui touchent leur communauté ou leur pays» (p. 32). Plus nous voyons des jeunes s'engager de façon constructive dans leurs communautés respectives, moins ils seront susceptibles de s'engager dans une forme quelconque de conflit en raison de l'inactivité et d'un sentiment d'injustice. Transformer la relation entre les autorités locales et leur communauté, d'une relation violente déconnectée à une relation de protection, de collaboration et de soutien, est essentiel au bien-être général de la communauté.

2.6.6 Les médias

Selon les recherches de la Banque mondiale sur les jeunes Tunisiens et leurs homologues en Libye et en Égypte, Internet est le moyen le plus utilisé pour accéder à l'information et à la communication, mais avec «peu de confiance dans la presse» (Groupe de la Banque mondiale, 2014, p.12). Le temps passé en ligne est largement utilisé pour l'éducation, la recherche d'emploi, le travail et la socialisation. Étant donné que les médias sont utilisés par les jeunes et la majorité de la communauté, ils sont pour les éducateurs un moyen essentiel de répondre aux besoins de la communauté et d'atteindre efficacement les jeunes grâce à l'utilisation des mêmes formes de communication. L'exemple tunisien est celui qui reflète la plus grande partie de l'expérience nord-africaine. Les jeunes pratiquent le «réseautage virtuel», se connectent avec le monde et le considèrent comme le seul moyen efficace de trouver un emploi (Groupe de la Banque mondiale, 2014, p. 13). Les éducateurs peuvent utiliser les médias sociaux pour orienter les élèves et les jeunes de passer de l'activité virtuelle à l'engagement civique pratique, actif et constructif. Ils peuvent fournir des informations sur l'acquisition de compétences et sur la façon de communiquer efficacement les griefs. Enfin, les éducateurs peuvent surveiller toute expression de conflit partagé sur les médias sociaux afin d'aider à résoudre les problèmes fondamentaux avant leur exacerbation.

2.7 Exemples de programmes éducatifs dans les pays d'Afrique du Nord

Voici une liste de programmes éducatifs sélectionnés provenant de pays d'Afrique du Nord. Tous ces programmes abordent les questions liées à la violence, que ce soit dans les milieux scolaires et universitaires ou dans les communautés.⁴

⁴ Ces projets ont été identifiés et inclus dans le cadre d'un projet de recherche mené en 2019-2020 pour le compte du Bureau UNESCO-Beyrouth sur la GCED dans le monde arabe. Le rapport de recherche est en attente de publication par l'UNESCO.

Tableau 3 : Sélection de programme éducatif de pays d'Afrique du Nord

Pays :	Titre du programme	Description du programme
Tunisie	Guide à l'intention des militants des clubs d'éducation civique	Le Guide a été conçu par l'Association tunisienne pour l'éducation civique afin de renforcer les comportements civiques et les attitudes positives des jeunes. Il aide les personnes concernées à adopter des attitudes appropriées et à prendre les bonnes décisions afin d'améliorer la qualité des performances des enseignants et des formateurs dans le domaine de l'éducation civique.
	Lien : https://issuu.com/cecltms/docs	
Tunisie	Le Programme de promotion de la gestion des jeunes femmes tunisiennes par le biais de la participation sociale	Le programme souligne l'importance de faire participer la communauté dans son ensemble (à l'école, à la maison, dans la famille et dans la rue) afin de changer les croyances et les valeurs qui entravent la participation des femmes. Le programme promeut le rôle essentiel de la société civile afin de préserver les acquis juridiques et de les transformer en une réalité pratique dans la société et dans la vie quotidienne des femmes.
	Lien : https://rawabet-equitas.org/ar/making-change/promoting-the-emancipation-of-young-tunisian-women-through-social-engagement	
Algérie	Programmes d'éducation civique du Ministère de l'éducation	Le programme d'éducation civique a adopté l'approche progressive du GCED pour éduquer les étudiants sur divers aspects de la citoyenneté mondiale. Par exemple, alors que les élèves de première année apprennent à accepter l'autre et à respecter la diversité, les élèves de quatrième année apprennent à appliquer des méthodes non violentes de résolution des conflits telles que la médiation et la réconciliation, en utilisant des pédagogies interactives et participatives.
	Lien : http://www.education.gov.dz/اقيمييلعتل-جمارييل/	
Maroc	Éducation à la citoyenneté et droits de l'homme : un guide pour la jeunesse marocaine	Le Guide est conçu par le Conseil national des droits de l'homme dans le but de fournir une nouvelle ressource éducative pour promouvoir l'appropriation d'une culture des droits de l'homme, en particulier parmi les jeunes. Pour ce faire, il met à la disposition des formateurs et des éducateurs un outil pédagogique qui adopte une approche pédagogique combinant les deux dimensions de la citoyenneté et des droits de l'homme et mêlant les aspects liés aux théories, aux normes, à la législation nationale et aux données réelles. Le Guide aspire également à contribuer à combler le manque d'outils éducatifs dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et des droits de l'homme au Maroc.
	Lien : https://cndh.ma/ar/node/26912	
Egypte	Le projet international Solia : les places publiques en Égypte	Il s'agit d'un projet novateur mené en partenariat avec des universités égyptiennes. Son objectif est d'ouvrir de nouveaux horizons pour l'engagement des jeunes indépendamment de leur sexe, de leur religion ou de leur origine ethnique. Pour ce faire, il développe les compétences des jeunes pour un dialogue pacifique et crée des espaces appropriés pour discuter de questions pertinentes, incluant la citoyenneté, la diversité et la communication non violente.
	Lien : https://www.soliya.net/programs/engagement-programs	
Libye	Programme national d'éducation pour l'éducation de base libyenne	Le programme est axé sur la notion de citoyenneté pour les quatrième, cinquième et sixième années de l'éducation de base. Il se concentre principalement sur les questions qui renforcent les valeurs de citoyenneté et de coexistence pacifique entre tous les peuples de la nation à travers les différences d'identité tribale et géographique.
	L'organisation des programmes, leur contenu et leur présentation représentent une approche exemplaire qui combine les concepts de tous les cadres discutés dans ce chapitre, en particulier GCED et Peace Education.	
Libye	Lien : http://moe.gov.ly/cerc	
	Éducation à la citoyenneté et droits de l'homme : Manuel de formation pour la jeunesse mauritanienne	Ce guide est le fruit d'un partenariat entre l'UNESCO, le Ministère de la culture et de l'artisanat et la Commission nationale mauritanienne pour l'éducation, la culture et la science. Il traite de questions liées à la diversité, à l'égalité des sexes, au règlement pacifique des conflits, aux droits de l'homme et à l'éducation civique.
	Lien : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234424_ara	

Questions de réflexion :

- Votre milieu éducatif s'est-il intéressé à la violence dans la communauté ? Si oui,
 - Quelles approches ont été utilisées ?
 - Dans quelle mesure ont-elles été efficaces ?
 - Quelles sont les recommandations que vous suggérez pour améliorer la situation ?
- Comment pouvez-vous utiliser dans votre travail tout ou une partie des cinq cadres et modèles abordés dans ce chapitre ?
 - Qui engageriez-vous ou à qui demanderiez-vous de l'aide ?
 - Quels seraient vos publics cibles ?
 - Quels seraient vos objectifs ?
 - Quels sont les exemples pratiques dont vous les utiliseriez ?
- De quoi a besoin votre milieu éducatif pour pouvoir mettre en œuvre une approche globale et multidimensionnelle de la lutte contre la violence ?
- Quels sont les défis à relever pour travailler dans la communauté ? Comment les traiter ?
- Quelles sont les réussites spécifiques de l'engagement de votre cadre éducatif sur les questions liées à la violence dans votre communauté ?

Références

- Abdalla, A. et al. (2019). C.R. SIPPABIO: A Model for Conflict Analysis. Reader for the Foundation Course of Peace and Conflict Studies. University for Peace, Costa Rica. Disponible en anglais
- APCEIU et UNESCO (2017). Global Citizenship Education: A Guide for Policy Makers. APCEIU, Corée du Sud. Disponible en anglais
- APICEIU 2002 Education from International Understanding a River Flowing from the Mountain <https://pbl4c.files.wordpress.com/2015/01/2-eiu-a-river-flowing-from-the-mountains.pdf> (consulté le 14 April 2021) Disponible en anglais
- Centers for Disease Control and Prevention (2013). Parent Engagement: Strategies for Involving Parents in School Health. https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/parent_engagement_strategies.pdf (consulté le 27 avril 2021, disponible en anglais)
- Engdaw, T. (2018). Peace Education for Youth Violence Prevention in Africa: Holistic and Integrated Approach, Case Study of Ethiopian Schools. (Allemagne: Lambert Academic Publishing) disponible en anglais.
- Miall, H., Ramsbotham, O. et Woodhouse, T. (2011). Contemporary Conflict Resolution: The Prevention, Management and Transformation of Deadly Conflicts (Cambridge: Polity Press) disponible en anglais.
- National Academies Press (2018). Addressing the Social and Cultural Norms That Underlie the Acceptance of Violence. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK493719/> [Consulté le 22 janvier 2021] disponible en anglais.
- Schirch, L. (2005) The Little Book of Strategic Peacebuilding (Intercourse, Pennsylvanie: Good Books) disponible en anglais.
- The World Bank Group (2014). Tunisia, Breaking the Barriers to Youth Inclusion. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/MNA/tunisia/breaking_the_barriers_to_youth_inclusion_eng.pdf (consulté le 27 avril 2021) disponible en anglais.
- UNESCO (2015). Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage. Paris, UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/150020fre.pdf> (consulté le 27 avril 2021)
- USAID (2011). First Principles: Community Engagement in Education Programs, Compendium. https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/e/6PoJJmqohrxvgH15IZpAedgEmrwNT83dVuNtP8Cli5Q1d2zTy2LS0RRhTJtOGXryJOyAPJEBESSV0k8IDMC6VeEEHOLD9SQ6CJi28uX7W4SQ_.pdf [Accessed January 20, 21]
- UNESCO-IICBA (2019). Autonomisation des jeunes pour le renforcement de la paix et de la résilience Prevention of Violent Extremism in Sahel and Surrounding Countries: A Guide for Teachers . Addis-Abeba https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371537_fre (consulté le 27 avril 2021)

Chapitre 3

Créer des espaces de réflexion éthique pour renforcer la résilience

Objectifs du chapitre

- Aider les enseignants à comprendre l'éthique de l'éducation comme un cadre pour la construction de la paix et de la résilience.
- Sensibiliser sur l'importance d'éléments clés tels que i) la dignité humaine et l'approche des droits de l'homme, ii) la promotion de valeurs, iii) le développement d'un sentiment d'appartenance et l'interdépendance.

3.1 Éthique de l'apprentissage pour vivre ensemble

De nos jours, nous vivons dans des sociétés diverses, de plus en plus interconnectées et interdépendantes. Toutes nos interactions avec les autres supposent une confiance de base. Nous tenons la vie de chacun entre nos mains et nous avons la responsabilité de prendre soin des autres. Cela exige de répondre à «l'autre» et de considérer notre humanité comme commune. Nos vies sont façonnées par nos interactions avec les autres, comme nous aidons à façonner la vie des autres. Ce qui requiert une attention désintéressée de l'autre, ainsi que le respect, la responsabilité et l'amour de l'autre.

Au quotidien, nous vivons et assistons à des défis éthiques, à des injustices et à la violence. Nous sommes également confrontés à des dilemmes qui affectent notre façon de penser et d'agir. Certaines personnes sont confrontées à la violence et doivent fuir leur domicile pour aller vivre dans de nouveaux milieux avec de nouvelles normes sociales et une nouvelle dynamique de pouvoir. Certaines personnes sont témoins de violence et de discrimination chaque jour et se sentent impuissantes. Nous devons relever les défis éthiques liés à la citoyenneté mondiale tout en tenant compte de notre contexte et de nos réalités locales.

Comment répondons-nous aux défis de la coexistence et du vivre ensemble ?

Comment faire en sorte que la dignité de chacun soit respectée ?

Comment accompagnons-nous les apprenants dans le processus de reconnaissance et de respect des différences ? Comment encourageons-nous les valeurs et les compétences en matière de pensée éthique et critique chez les apprenants ?

Figure 11 : comment encourageons-nous les réflexions éthiques ?

Lorsque nous nous référons à l'éducation à l'éthique, nous ne nous référons pas à l'enseignement de la philosophie avancée, mais plutôt à une approche spécifique consistant à demander : « Qu'est-ce que l'éthique dans cette situation ? » ou « Comment je me sentirais si cela se produisait ou me touchait directement ? » et « Comment apprenons-nous à vivre ensemble dans des sociétés plurielles ? »

Apprendre à agir sur la base de principes et de valeurs éthiques constitue le fondement d'un vivre ensemble en paix. La paix est beaucoup plus que la simple absence de guerre et de violence. Par conséquent, les apprenants doivent être outillés pour faire face aux injustices et à la discrimination et pour disposer des compétences nécessaires en vue d'empêcher la violence.

Les réflexions éthiques sont au cœur d'un apprentissage transformationnel significatif pour comprendre que la paix, la résilience et la PEV exigent que nous adoptions une perspective critique pour examiner les relations, les causes des conflits et de la violence, ainsi que notre rôle dans chaque situation. L'éthique peut être utilisée comme une lentille pour porter un regard critique sur les problèmes de paix et de conflit dans divers sujets et activités d'apprentissage, en soulignant explicitement les relations entre les activités d'apprentissage, le contexte et l'apprenant.

Il est important de créer des expériences d'apprentissage qui incluent des réflexions éthiques, qui favorisent les interactions entre apprenants, développent un sentiment de confiance, renforcent leur sens des objectifs et donnent aux apprenants le sentiment d'être acceptés, respectés et valorisés par leurs enseignants et leurs pairs. Cela renforce la résilience des apprenants en établissant des liens entre eux, en les aidant à réfléchir et à faire face aux difficultés qui les entourent.

Il est important de noter que favoriser des réflexions éthiques ne consiste pas à définir qui a raison ou tort. Il s'agit d'un processus de réflexion critique sur nos croyances et nos actions, de la manière dont celles-ci affectent les autres, d'action effective pour que la dignité humaine soit protégée et respectée. Il s'agit de restaurer et de transformer les relations rompues et d'affirmer notre humanité commune.

Réflexions éthiques : lorsque vous êtes exposé à une situation où vous devez prendre une décision difficile, des questions comme celles qui suivent peuvent vous aider à réfléchir sur ce qui est éthique :

- ✓ Est-ce que votre décision affecte d'autres personnes ? Qui ?
- ✓ Votre décision affecte-t-elle vos croyances ?
- ✓ Votre décision affecte-t-elle les croyances des autres ?
- ✓ Votre décision fera-t-elle que les autres agissent contre leur volonté ou leurs convictions ?
- ✓ Votre décision respecte-t-elle les points de vue de personnes de croyances ou de cultures différentes ?
- ✓ Votre décision pourrait-elle donner une mauvaise image de personnes différentes de vous (en termes de genre ou d'appartenance religieuse) ?
- ✓ Votre décision porte-t-elle atteinte à la dignité humaine ?
- ✓ Pouvez-vous partager ouvertement votre décision avec votre famille, vos amis ou vos enseignants ? Votre décision concerne-t-elle le problème ou le cache-t-il simplement ?

En facilitant la réflexion éthique parmi les apprenants, il est essentiel que l'enseignant réfléchisse lui-même sur ses propres comportements et adopte ceux qui sont respectueux et cohérents avec ce qu'il essaie de favoriser chez les apprenants.

Les réflexions éthiques sont au cœur de la pédagogie transformationnelle pour la construction de la paix et de la résilience. En examinant ce qui est éthique, il est utile d'examiner les principes universels et les valeurs les plus élevées qui favorisent l'apprentissage de la vie en commun. Vous trouverez ci-dessous certains aspects clés à prendre en compte et qui seront examinés plus en détail dans les sections suivantes :

- Défendre la dignité humaine et une approche des droits de l'homme
- Cultiver des valeurs
- Développer le sentiment d'appartenance
- Favoriser l'interdépendance

3.1.1 Défendre la dignité humaine et l'approche des droits de l'homme

Le respect de la dignité de toutes les personnes est essentiel à l'éducation. Une approche fondée sur les droits de l'homme garantit la protection et l'inclusion.

Le concept de dignité humaine est au cœur des principaux instruments relatifs aux droits de l'homme. La dignité est inséparable de la condition humaine et elle fait partie de ce que signifie être humain. La dignité humaine est inaliénable et les droits de l'homme ne peuvent jamais être légitimement supprimés. Les droits de l'homme sont les mêmes pour tous et tous les êtres humains ont les mêmes droits fondamentaux, quelles que soient leurs différences. C'est la raison pour laquelle la discrimination et d'autres pratiques contraires à la dignité humaine sont interdites tels la torture, les traitements inhumains, l'esclavage, les conditions de travail abusives et la discrimination.

La Convention relative aux droits de l'enfant

La Convention relative aux droits de l'enfant (1989) fournit un cadre basé sur des droits pour une éducation de qualité. L'article 29 stipule que l'éducation d'un enfant doit être dirigée vers :

- Le développement maximum de la personnalité de l'enfant, ses talents et ses capacités mentales et physiques.
- Le développement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que des principes inscrits dans la Charte des Nations Unies.
- Le développement du respect des parents de l'enfant, de sa propre identité culturelle, de sa langue et de ses valeurs, des valeurs nationales du pays dans lequel l'enfant vit, du pays dont il est originaire et des civilisations différentes des ou de la sienne(s).
- La préparation de l'enfant à une vie responsable dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité des sexes et d'amitié entre tous les peuples, groupes ethniques, nationaux et religieux et les personnes d'origine autochtone.
- Le développement du respect de l'environnement naturel.

La Convention relative aux droits de l'enfant inclut le droit des enfants à participer pleinement à toutes les affaires qui les concernent au sein de la famille, des écoles, des communautés locales, des services publics, des institutions, des politiques gouvernementales et des procédures judiciaires.

Un processus de dialogue et d'échange doit être encouragé afin que les enfants assument des responsabilités croissantes et pratiquent le respect et la citoyenneté active tout en développant des compétences démocratiques (pour plus d'informations sur la participation, voir 6.7).

Pour cela et afin de répondre aux multiples défis éthiques des sociétés, notamment en dotant les apprenants des compétences nécessaires pour bâtir des communautés pacifiques et inclusives, l'éducation doit également tenir compte du développement affectif des enfants.

3.1.2 Cultiver des valeurs

Pourquoi l'éducation doit-elle favoriser le respect, l'empathie, la responsabilité et la réconciliation ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si essentielles dans ce guide ? Le respect, l'empathie, la responsabilité et la réconciliation peuvent être considérées comme les fondements d'une société pacifique. Ces valeurs clefs favorisent des relations positives avec les autres et répondent aux exigences éthiques de nos communautés. Elles sont fondamentales pour favoriser la compréhension et l'appréciation mutuelles ainsi que l'ouverture à la diversité et au respect. Elles contribuent également à développer des relations positives avec les autres ainsi qu'une humanité commune qui peut aider à renforcer la résilience en période d'adversité et à empêcher les jeunes d'adhérer à des idéologies violentes.

Les éducateurs doivent encourager et cultiver le respect, l'empathie, la responsabilité et une attitude réconciliatrice chez les apprenants en tant qu'attitudes et compétences indispensables pour contribuer à la paix. Mais puisque les apprenants interagissent avec différentes propositions de valeur, il est également vital qu'ils réfléchissent à ce qui est éthique et qu'ils nourrissent leurs propres valeurs de manière positive pour assurer la dignité de tous. L'empathie en tant que compétence est abordée au Chapitre 5.

Le respect

Il ne peut y avoir de paix sans respect. Le respect est au cœur des droits de l'homme et de la dignité humaine. Le respect mutuel est la valeur fondamentale pour la construction de la paix et reste une condition indispensable pour la construction de relations. C'est en respectant les autres que nous reconnaissons et apprécions la diversité et que nous devenons capables de nouer des amitiés et des relations sans distinction de différences.

Dans certains cas, nous percevons le respect comme une obéissance. Le respect signifie que nous montrons de la considération et de la reconnaissance pour les personnes qui nous entourent, pour leurs cultures, pour leurs croyances et leurs modes de pensée. L'obéissance, par contre, signifie se conformer aux instructions, aux lois et aux demandes d'une autre autorité. La contextualisation est importante pour comprendre le respect. Les éducateurs doivent tenir compte du contexte afin de renforcer la capacité des apprenants à être respectueux (voir encadré 1).

Encadré 1 : Respect vs Obéissance : un cas pratique

Leila est une Malienne âgée de 14 ans. Sa mère lui a demandé d'aller au marché acheter des légumes pour le dîner, alors que Leila jouait avec des amis du quartier. Elle est généralement autorisée à jouer avec ses amis pendant deux heures après l'école. Comme ses deux heures de jeu n'étaient pas encore terminées, elle a dit à sa mère qu'il lui restait encore 20 minutes et qu'elle irait au marché par la suite. Sa mère s'est fâchée car elle avait besoin de légumes pour cuisiner. Elle lui a intimé d'y aller immédiatement. Leila a encore rétorqué qu'elle avait encore 20 minutes de jeu et qu'elle irait après.

Leila était-elle irrespectueuse ou désobéissante ? Quelles sont certaines considérations éthiques à prendre dans une telle situation ?

Empathie

L'empathie est la capacité de communiquer avec une autre personne pour essayer de comprendre ce que ressent cette dernière. L'empathie commence par l'écoute de notre pensée et de notre cœur, et requiert la volonté de dépasser notre propre cadre de compréhension. C'est la capacité de « se mettre à la place d'un autre » et de réfléchir à la manière dont on se comporterait, réagirait, ressentirait si l'on vivait ce que vit l'autre. L'empathie mène à la compassion avec les autres ; c'est une condition préalable pour voir l'humanité dans l'autre, même quand cet autre nous a fait du tort.

Encadré 2 : Comment les enseignants peuvent-ils/elles favoriser l'empathie en classe ?

- **Rôle-modèle.** Le rôle-modèle joue un rôle important dans le développement de l'empathie, car les jeunes apprennent à partir du caractère et du comportement des enseignants. Les enseignants doivent faire preuve de sensibilité, d'attention et de compassion pour favoriser l'empathie chez les apprenants.
- **Environnement sûr.** L'empathie commence par se connaître les et les autres. Les enseignants doivent créer des moments de partage et permettre aux apprenants d'écouter les histoires des uns et des autres afin de comprendre les perspectives de chacun. Les histoires personnelles sont le meilleur moyen de « se mettre à la place de quelqu'un d'autre ». Écouter des histoires et ouvrir son cœur aux perspectives des autres permet aux apprenants de comprendre les expériences des autres et de faire preuve d'empathie.
- **Aptitude Emotionnelle.** Il est important que les apprenants disposent des bons mots pour exprimer leurs sentiments et parler de ce qui les interpelle. Il est parfois plus facile d'exprimer les circonstances et les perspectives en utilisant l'art, la musique ou les jeux de rôle. Les enseignants sont encouragés à trouver d'autres moyens de favoriser l'empathie.
- **Apprentissage Collaboratif.** Les éducateurs sont encouragés à rassembler les apprenants pour travailler sur des tâches, des défis ou des problèmes spécifiques. Cela permet aux apprenants de travailler en collaboration et d'explorer ensemble différentes alternatives. Le partage de la réussite ou de l'échec permet aux apprenants de s'engager dans une expérience de collaboration qui les oblige à faire preuve d'empathie envers leurs pairs.
- **Construire un sentiment d'appartenance avec une humanité commune.** Tout en aidant à comprendre le point de vue des autres, l'empathie consiste également à identifier les valeurs partagées et les différences qui nous unissent. L'empathie consiste à découvrir le sentiment d'appartenance à une humanité commune. Les enseignants sont encouragés à faciliter les occasions pour les élèves de s'ouvrir les uns aux autres et de découvrir en toute sécurité le point de vue des autres, tout en guidant les élèves dans leur réflexion sur leurs valeurs communes.

Responsabilité

Nous ne vivons pas en vase clos. Chacune de nos actions (ou non actions) porte des conséquences pour les autres et pour le monde qui nous entoure. La responsabilité est une valeur individuelle et un devoir collectif de prendre soin de notre communauté et de la planète. La responsabilité peut être décrite comme la capacité de répondre aux exigences éthiques de notre société et de l'humanité, ainsi que de l'interdépendance.

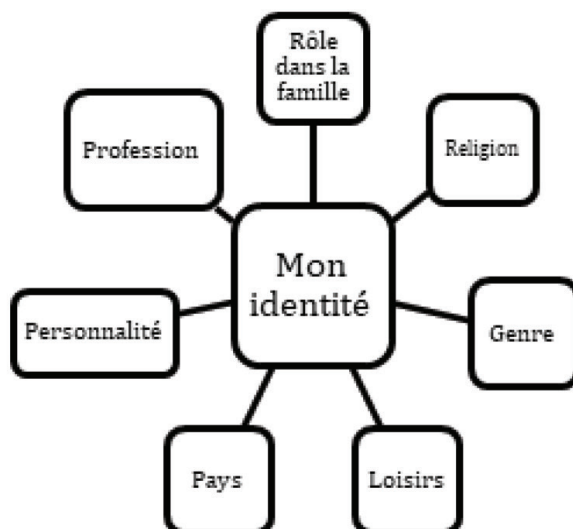
Réconciliation

La réconciliation est une approche de la vie qui valorise le changement et la transformation. C'est un moyen de résoudre les différends et les conflits et de continuer à bâtir des communautés inclusives et pacifiques. Contrairement au pardon, qui est un processus à sens unique (je peux pardonner même si l'autre ne m'a pas pardonné), la réconciliation est un processus à double sens qui implique les deux parties. Cela nécessite un dialogue et la volonté de renouer une relation rompue, de changer une situation difficile et de transformer une relation. C'est la clé pour établir une paix durable et des ponts de confiance entre des communautés divisées.

3.1.3 Développer un sentiment d'appartenance

L'identité et le sentiment d'appartenance revêtent de multiples dimensions et sont façonnés par des rencontres et des expériences partagées. La cellule familiale, la communauté, la culture et la religion ont une forte influence sur la formation de l'identité et du sentiment d'appartenance. Les différentes dimensions de nos identités (voir figure 11) sont stratifiées et hiérarchisées, nuancées, plus ou moins fortes selon les contextes sociaux. Par exemple, la manière dont le genre d'une personne est perçu dans un milieu peut être très différente dans un autre en termes de normes de genre, de stéréotypes, d'images associées.

Figure 12 : Dimensions multiples de l'identité



L'identité n'est pas quelque chose de statique ; mais s'intègre dans un flux continu. C'est à l'adolescence qu'une partie considérable de l'identité sociale est façonnée. L'adolescence constitue une étape critique du développement en ce qui concerne les changements physiques et psychosociaux affectant la formation de l'identité. Ces changements ont un impact notable sur la façon dont les individus se perçoivent, nouent des liens avec les autres et développent un sentiment d'appartenance.

La famille, les communautés et les écoles doivent accompagner les adolescents durant ce moment de changement et de croissance pour s'assurer qu'ils sont équipés pour y faire face avec succès, de sorte que ce moment de transition puisse déboucher sur une identité positive.

Une identité positive se définit comme une perception de soi forte et saine, doublée d'un sentiment de bien-être. Le sens de l'identité détermine la manière dont les adolescents se lient et donnent un sens au monde qui les entoure, notamment en appréciant la diversité et en prenant davantage conscience des problèmes qui les affectent. La formation d'une identité positive est cruciale pour développer la résilience et la force intérieure. Au fur et à mesure que les adolescents se découvrent, ils acquièrent de meilleures bases et sont en mesure de développer leur sens des objectifs. La formation de l'identité à l'adolescence contribue à déterminer leurs rôles sociaux et la manière dont les adolescents se voient appartenir et contribuer à la société.

Lorsque les apprenants éprouvent un fort sentiment d'appartenance à l'école, ils se sentent interdépendants, acceptés et respectés. Ainsi, ils développent de bienveillantes relations avec les enseignants et leurs pairs. Ces relations de soutien sont essentielles pour que les apprenants se sentent valorisés et importants. En ce sens,

Les amitiés entre pairs exigent également une confiance mutuelle et permettent aux adolescents de faire face aux défis auxquels ils sont confrontés.

L'éducation joue un rôle important dans le développement d'une identité positive et du sentiment d'appartenance chez les adolescents. La confiance et l'autonomisation des relations à l'école sont essentielles au développement positif pendant l'adolescence. Les écoles sont des environnements où les adolescents peuvent développer des identités positives et un sentiment d'appartenance.

Quand les communautés sont en conflit ou que règne la violence, les identités ont tendance à être rapidement utilisées pour semer la discorde, par le biais de discours qui dressent un portrait le plus souvent négatif des autres. Lorsque des enfants grandissent dans de tels contextes, ils s'approprient vite ces discours et leurs opinions personnelles, attisées par les divisions et l'isolement, sont fortement modelées par ces dynamiques. En conséquence, il est important que l'éducation devienne une occasion de dépasser les clivages identitaires normalisés en permettant aux enfants de reconnaître de l'humanité chez chacun et de tisser leurs propres liens avec des personnes de différents horizons.

3.1.4 Favoriser l'interdépendance

L'interdépendance peut être exprimée à travers le terme « ubuntu », qui signifie « je le suis parce que tu l'es ». Ubuntu est une philosophie africaine qui met l'accent sur le fait d'être humain grâce aux autres humains. Ubuntu est l'idée africaine de la personnalité : une personne dépend d'autres personnes. Ubuntu met l'accent sur les valeurs de solidarité humaine, d'empathie, de dignité humaine et d'humanité chez chaque personne. L'homme est le remède de l'homme.

La philosophie Ubuntu repose sur l'interdépendance et le respect de tous. Le respect des personnes de religions, de cultures et de civilisations différentes, se développe et s'améliore en se mettant à la place des autres. Le respect et l'empathie conduisent à une plus grande prise de conscience de la responsabilité individuelle et collective. Ce qui conduit à une ouverture pour la réconciliation.

En favorisant l'interdépendance, les apprenants identifient l'endroit où ils souhaitent se placer dans la société et comprennent le réseau d'interrelations avec les autres. Les apprenants ont besoin de soutien pour prendre conscience de leur place et de leur rôle. Comprendre l'interdépendance de l'humanité et nos responsabilités partagées peut aider les apprenants à élargir leurs cercles de préoccupations.

L'apprentissage interreligieux et interculturel et l'éducation à la citoyenneté mondiale sont des moyens de favoriser l'interdépendance. L'apprentissage interreligieux et interculturel affirme la diversité et crée des espaces de rencontres et de communication avec les autres. L'apprentissage interreligieux et interculturel ne consiste pas uniquement à apprendre d'autres religions et cultures. Il s'agit de personnes de religions et de cultures différentes qui se réunissent pour dialoguer et agir collectivement afin de contrer les messages et les discours partagés développés par des groupes extrémistes violents. L'apprentissage interreligieux et interculturel contribue à la cohésion sociale et à la paix en fournissant un modèle de dialogue qui défie les préjugés et les stéréotypes, crée des ponts de confiance et aide à passer de la réflexion à l'action collective. Lorsque les tensions entre collectivités religieuses sont exacerbées, il est essentiel de créer des espaces d'apprentissage interreligieux qui peuvent aider à démystifier les récits en faveur de l'extrémisme violent.

Les réflexions éthiques se renforcent chez les apprenants lorsqu'ils découvrent que chaque être humain a fondamentalement droit à une vie digne en dépit des différences et que, en tant qu'être humain, nous avons des droits inaliénables. Encourager des valeurs telles que l'empathie, le respect, la responsabilité et la réconciliation peut aider les apprenants à apprendre à vivre ensemble et à prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs relations avec les autres. Ce qui mène à une plus grande prise de conscience de notre interdépendance et de notre humanité commune.

Questions de réflexion :

- ✓ Pourquoi, en tant qu'enseignants, devrions-nous utiliser l'éthique comme élément central de la construction de la paix et de la résilience ?
- ✓ Comment pouvons-nous en tant qu'enseignants créer des espaces pour que les apprenants puissent avoir des réflexions éthiques ?
- ✓ Comment puis-je encourager les apprenants à prendre en main la réflexion sur ce qui est éthique au lieu de leur dire ce qui est juste ou faux tout le temps ?
- ✓ Quelles questions, en tant qu'enseignant, puis-je poser pour encourager les questions éthiques ?
- ✓ Quelles réflexions éthiques puis-je prendre en compte dans mon rôle d'enseignant pour le renforcement de la paix et de la résilience ?

Références

- Arigatou International (2008). Apprendre à vivre ensemble : Un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique <https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Apprendre-a-vivre-ensemble-FR.pdf> (consulté 27 April 2021).
- Assemblée générale de Nations Unies, résolution 44/25 du 20 novembre 1989, *Convention* relative aux droits de l'enfant <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx> (consulté 27 April 2021).
- Assemblée générale de Nations Unies (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/> (consulté 27 April 2021).
- UNICEF, UNESCO (2007). Une Approche de l'Education pour tous fondée sur les droits de l'homme: cadre pour la réalisation du droit des enfants à l'éducation et de leurs droits au sein de l'éducation, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158891> (consulté 27 April 2021).

Chapitre 4

Renforcer les capacités des apprenants pour transformer leurs communautés

Objectifs du chapitre

- Introduire des éléments clés pour renforcer l'autonomisation et la participation des apprenants pour un engagement communautaire significatif
- Faire prendre conscience de l'importance de l'engagement de la communauté dans le renforcement de la résilience
- Fournir aux enseignants des exemples concrets sur la manière de favoriser l'engagement communautaire
- Présenter des bonnes pratiques de la région

Tout au long de ce guide, nous nous sommes concentrés sur les apprenants en tant qu'acteurs/ actrices du changement, nous éloignant de l'approche traditionnelle où les apprenants, et les enfants en général, ont été dépeints comme passifs dans des contextes affectés par l'inégalité, la discrimination et les conflits violents. Cependant, afin de renforcer les capacités des apprenants à s'engager et à contribuer à la transformation de leurs communautés, les enseignants doivent savoir comment autonomiser les apprenants et créer des opportunités pour leur participation significative à l'engagement et à la transformation de la communauté.

L'engagement des apprenants dans la transformation de leurs communautés contribuera à une plus grande coexistence pacifique, à une réduction de la discrimination et de la violence, et à un soutien accru aux groupes vulnérables, en plus de soutenir l'estime de soi et la confiance en soi des apprenants, ainsi que de développer les compétences de citoyenneté active et de responsabilité sociale.

4.1 Les apprenants en tant qu'agents de transformation

L'un des moyens les plus efficaces de promouvoir des expériences transformatrices par l'éducation et de donner aux apprenants les moyens d'être des agents de transformation est de connecter les apprenants avec leurs communautés locales, en créant des opportunités pour permettre aux apprenants d'être des citoyens attentifs et responsables pour conduire un changement positif là où ils et elles vivent.

Renforcer les connections entre les apprenants et leurs communautés contribue à renforcer leur confiance et à développer la responsabilité sociale des apprenants.

Connecter les apprenants avec leur Communauté

Les apprenants peuvent jouer un rôle essentiel dans la résolution des problèmes affectant leur communauté, en collaborant avec les principales parties prenantes de la communauté pour améliorer leur environnement, aider les personnes dans le besoin, contribuer à l'amélioration de la vie communautaire et, enfin, répondre aux exigences éthiques de leur communauté.

Afin de créer des opportunités pour les apprenants de s'engager de manière significative dans leur communauté et de pratiquer une citoyenneté active, les écoles, et par extension les enseignants et les chefs d'établissements, doivent :

- **Construire la confiance** en établissant des relations de confiance authentique entre l'école et les parties prenantes des communautés
- **S'engager** avec des acteurs communautaires pour contribuer à la transformation de la communauté
- **Créer des opportunités** pour travailler ensemble et coopérer dans des projets concrets

La construction de la confiance et de relations positives est cruciale pour que l'environnement scolaire soit connecté avec la communauté. Lorsque cela se produit, les apprenants disposent de canaux ouverts d'engagement avec la communauté. Les réseaux communautaires impliquent les parents et les soignants, les autorités locales, les acteurs locaux de l'application de la loi, les chefs religieux et traditionnels, et diverses organisations et agences communautaires ainsi que les médias et le secteur privé. Cela signifie que les écoles peuvent s'adresser à une variété d'acteurs en fonction du contexte, et s'assurer que les expériences d'engagement communautaire sont pertinentes pour les apprenants et que l'engagement est consenti en dialogue avec les apprenants.

En plus de contribuer à des expériences transformationnelles, les opportunités d'engagement communautaire sont fondamentales pour renforcer le sentiment d'utilité et d'appartenance des apprenants à leur communauté et pour leur permettre de contribuer au monde qui les entoure, en pratiquant ces compétences de citoyenneté active, de responsabilité sociale et de pensée critique qui, comme nous le verrons plus en détail dans le Chapitre 5, sont essentielles pour construire des sociétés pacifiques.

Ce chapitre propose des suggestions pour soutenir l'autonomisation des apprenants et leur engagement dans la communauté. Le chapitre fournit également des conseils pratiques qui peuvent enrichir les expériences d'enseignement et d'apprentissage, en articulant les opportunités de s'engager dans les questions de justice sociale et de transformation au niveau de la communauté.

Se sentir valorisé et respecté, apprécié et accepté par ta communauté et que tes perceptions ont de l'importance sont les ingrédients clés pour favoriser un sens des objectifs et un sentiment d'appartenance et de construire la résilience auprès des apprenants.

Le processus d'engagement communautaire commence par les enseignants qui guident les apprenants dans le processus de développement d'une conscience critique de leurs propres réalités. Cela peut impliquer des activités en classe qui préparent le terrain pour l'engagement communautaire, y compris des activités d'apprentissage comme la cartographie de la communauté, ou l'analyse des causes profondes de la violence (voir chapitre 1) et des activités qui aident à créer une vision future pour la communauté et à trouver des alternatives non violentes. Ces activités créent la base pour que les apprenants puissent ensuite envisager des actions collectives qui engagent la communauté. Cela inclut la création d'espaces permettant aux apprenants de se connecter à leur contexte spécifique, de construire des relations positives et de s'engager avec les parties prenantes de la communauté, et de comprendre les problèmes affectant leurs communautés, leurs causes profondes et leurs conséquences.

Pour les apprenants, l'engagement communautaire est un processus à double sens, dans lequel les apprenants sont impliqués avec la communauté en collaborant pour des objectifs communs, en générant des engagements et en prenant des responsabilités, tandis que les acteurs de la communauté s'engagent davantage dans la vie scolaire, notamment en participant aux opportunités de dialogue intergénérationnel, aux projets communs et aux collaborations au niveau de l'école.

La création d'occasions significatives de s'engager avec la communauté est l'une des stratégies clés pour renforcer la résilience et canaliser les aspirations et l'énergie des jeunes. Elle permet également aux jeunes d'être et de se sentir appréciés, reconnus et valorisés par leur communauté. Lorsque les jeunes peuvent apporter leurs idées et s'approprier des initiatives dans leur communauté, ils et elles se sentent respectés et responsabilisés, car ils ont un impact positif sur le présent et l'avenir de leur communauté.

Ces connexions sont les graines de l'engagement futur des apprenants ; les enseignants peuvent accompagner les apprenants pour explorer leurs communautés et imaginer les façons dont ils et elles peuvent s'engager et contribuer.

4.2 Éléments clés pour l'Autonomisation et la Participation des Apprenants

Cette section développera huit éléments clés pour assurer l'autonomisation et la participation des apprenants dans l'engagement communautaire. Ces critères ne sont pas exclusifs, mais ils sont fondamentaux pour favoriser des processus d'engagement communautaire qui soient autonomisants, significatifs et inclusifs.

Figure 14 : Éléments clés pour l'autonomisation des apprenants



Approche basée sur les droits de l'enfant

Le chapitre 3 a introduit la notion d'approche basée sur les droits pour une éducation de qualité et la Convention relative aux droits de l'enfant comme cadre guidant toutes les initiatives impliquant des enfants. Lorsqu'ils encouragent l'autonomisation et la participation des apprenants à l'engagement communautaire, les enseignants doivent veiller tout particulièrement à ce que la dignité de chaque apprenant soit respectée et à ce que les opinions des apprenants soient prises en compte.

L'engagement significatif des apprenants dans la transformation de la communauté a le potentiel de renforcer leur estime de soi et leur confiance en soi, de contribuer à leur sens de l'utilité et de les aider à développer leur responsabilité sociale. Cependant, si ces expériences d'engagement ne sont pas significatives et si les apprenants ne sont pas engagés dans les processus de réflexion, de planification, de réalisation et d'évaluation des activités d'engagement, le risque est qu'ils soient manipulés et que les expériences ne contribuent pas à leur autonomisation. Ce chapitre fournit des recommandations concrètes pour soutenir une participation significative des enfants, en présentant l'échelle de la participation comme un outil utile pour guider la façon dont nous planifions et concevons la participation des apprenants.

L'article 12 de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant stipule que les enfants ont le droit de dire ce qu'ils et elles pensent sur ce qui devrait se passer et que leurs opinions soient prises en compte, conformément à leur âge et à leurs capacités évolutives. Les enfants ont le droit de donner et d'obtenir un retour d'information sur les interventions qui les affecteront, et de contribuer à la fois à la planification et au suivi et à l'évaluation participatifs continus du processus.

Lorsqu'ils et elles planifient une approche fondée sur les droits de l'enfant pour favoriser l'autonomisation des apprenants et leur participation à l'engagement communautaire, les enseignants doivent tenir compte de tous ces éléments.

Engagement Significatif et Durable avec la Communauté

Créer des opportunités pour connecter les apprenants avec leurs communautés locales est un processus qui doit être construit au fil du temps, en gagnant la confiance des parties prenantes de la communauté ainsi qu'en construisant sur la capacité des apprenants à s'engager de manière significative pour transformer leurs communautés.

Pour les enseignants, cela signifie travailler avec les apprenants lors d'interventions adaptées à leur âge, ainsi que se connecter avec les parties prenantes de la communauté afin de s'assurer que les opportunités d'engagement ne sont pas des rencontres ponctuelles mais font partie d'un processus et ont un objectif spécifique de transformation.

La participation et l'engagement dans les activités communautaires doivent être conçus comme un processus plutôt que d'être considérés comme des événements ponctuels.

Assurer la Protection de l'Enfance

La création d'un environnement sûr doit être une priorité pour les enseignants lorsqu'ils et elles planifient des opportunités d'engagement communautaire, car la promotion d'un engagement significatif et d'opportunités de participation pour les apprenants peut présenter certains risques et défis dont les enseignants doivent être conscients. Assurer la sauvegarde de l'enfant signifie créer toutes les mesures nécessaires pour assurer la sécurité des enfants sur les plans physique, émotionnel, spirituel et cognitif.

Il est important que les enseignants soient conscients du contexte et de la sensibilité que peut revêtir l'engagement des parties prenantes de la communauté. Pendant les sessions de dialogue, il est essentiel que les enseignants, en tant que facilitateurs/facilitatrices, veillent à ce que la conversation soit inclusive et sûre. Un groupe ne doit pas dominer ou s'imposer aux autres, ou faire en sorte que les participants se sentent aliénés par la conversation. Les enseignants doivent toujours suivre l'approche "ne pas nuire" et s'abstenir d'ouvrir le dialogue sur des sujets qui pourraient devenir incontrôlables sans une facilitation ou un leadership adéquat.

Les parties prenantes de la communauté doivent également être préparées à travailler avec les apprenants, en se sensibilisant aux principes de base de l'engagement avec les apprenants, y compris la protection de l'enfance et la manière de favoriser la participation des enfants. Dans certains cas, les adultes ne sont pas préparés à approcher les apprenants et, se basant sur leurs propres hypothèses et préjugés, utilisent souvent un langage qui n'est pas accessible aux apprenants ou qui dépasse les limites de la protection de l'enfance. Souvent, les adultes n'utilisent également que des approches verticales sans laisser d'espace aux apprenants pour interagir.

Les écoles doivent avant tout être des environnements sûrs pour les apprenants. Avant les représentants de la communauté, ce sont les enseignants qui doivent faire preuve de diligence raisonnable. Par exemple, dans certains cas, des dirigeants locaux peuvent avoir des opinions favorables à certains récits discriminatoires qui justifient l'exclusion ou l'isolement. Dans ces cas,

les enseignants doivent être conscients des personnes qu'ils et elles invitent dans leur classe et des récits que ces invités peuvent apporter. L'idéal est de choisir des personnes qui se sont exprimées ouvertement et qui soutiennent les discours inclusifs et de consolidation de la paix.

Il sera également important pour les écoles de développer des politiques et des directives de protection de l'enfance, qui devront être respectées par les enseignants et tous les adultes impliqués dans le processus, avec des listes de contrôle pour aider les enseignants lors de la planification et de la mise en œuvre des activités avec les parties prenantes de la communauté.

Pertinence du Contexte et Participation Volontaire des Apprenants

Les enseignants doivent veiller à ce que les activités d'engagement communautaire soient adaptées au contexte et aux connaissances et compétences des apprenants, ainsi qu'aux sujets et questions auxquels les apprenants peuvent s'identifier, car ils sont directement ou indirectement liés au bien-être des apprenants ou à celui de leur communauté locale. Il est également crucial d'établir des liens avec le programme scolaire afin que les expériences ne soient pas déconnectées de l'apprentissage.

Les apprenants doivent se sentir connectés et trouver un sens aux activités d'engagement communautaire. Il est important qu'avant d'initier des projets d'engagement communautaire, les enseignants et les apprenants prennent le temps d'entreprendre une analyse contextuelle des problèmes affectant la communauté ainsi qu'une cartographie des principales parties prenantes de la communauté avec lesquelles ils et elles aimeraient unir leurs forces.

Il est également important que les activités d'engagement communautaire soient prises en charge par les apprenants sur une base volontaire. Les apprenants ne doivent pas être forcés de s'engager, mais ils et elles doivent plutôt ressentir une motivation intrinsèque à être responsables et actifs pour favoriser le changement social dans leurs communautés.

Environnement Propice et Favorisant les Apprenants

Lorsqu'on encourage les enfants à s'engager dans la communauté, il est important de créer des environnements stimulants et propices qui peuvent contribuer à améliorer les expériences d'engagement communautaire.

Il s'agit notamment de développer des supports adaptés et contextualisés à leurs réalités, et adaptés à leur âge, à leur langue et à leur milieu culturel sans dépeindre de préjugés et de stéréotypes.

Il est particulièrement important de construire des relations positives et de confiance avec les adultes de la communauté avec lesquels les apprenants vont s'engager. Des partenariats réussis entre les apprenants et les adultes sont la clé d'un engagement communautaire durable et efficace pour promouvoir la transformation. Pour cette raison, les enseignants doivent s'assurer que les adultes de la communauté sont sensibilisés à l'importance de l'engagement des apprenants et qu'ils et elles mettent en place des processus de participation qui répondent aux besoins des apprenants et tiennent compte de leurs opinions.

Inclusion

Lors de la planification des activités d'engagement communautaire, il est particulièrement important que les enseignants veillent à ce que tous les groupes soient impliqués, sans privilégier un groupe par rapport à un autre. Dans certains cas, cela peut signifier qu'ils et elles doivent être particulièrement déterminés à créer des environnements propices à l'engagement de groupes d'apprenants marginalisés ou vulnérables, par exemple en veillant à ce que les apprenants handicapés puissent participer de manière significative.

Les activités d'engagement communautaire doivent remettre en question les préjugés, les stéréotypes et les modèles de discrimination existants dans un contexte donné et contribuer à créer des opportunités d'engagement inclusives pour tous les apprenants, tout en étant sensibles et respectueux de la variété des origines culturelles, sociales et économiques des apprenants.

Responsabilité / Redevabilité

L'autonomisation et la participation des apprenants à l'engagement communautaire ne peuvent pas être uniquement des processus symboliques ou décoratifs où les enfants sont "vus mais pas entendus" dans des activités ponctuelles. Pour cette raison, il est extrêmement important que les parties prenantes de la communauté et les enseignants soient responsables de la manière dont les points de vue des apprenants sont inclus dans les processus de transformation de la communauté et de la manière dont les apprenants participent à l'élaboration des décisions et des actions qui les concernent.

Il est du devoir des enseignants d'inclure dans les activités d'engagement communautaire des plans de suivi et de retour d'information, permettant au processus d'engagement d'être durable dans le temps. Il est également crucial d'inclure des plans, conçus conjointement avec les apprenants, pour permettre à ces derniers de comprendre comment leurs contributions ont été prises en compte.

Il est essentiel de rendre des comptes aux apprenants afin de promouvoir des expériences significatives pour les apprenants, leur permettant de voir et de comprendre l'impact de leur engagement et de leurs promesses, ainsi que de construire des voies pour un engagement ultérieur avec la communauté, y compris lorsque les apprenants quittent l'environnement scolaire et peuvent devenir des leaders transformateurs dans leurs communautés.

La redevabilité et le suivi sont également liés à l'évaluation des résultats des activités d'engagement communautaire et ils fournissent une opportunité d'apprentissage précieuse pour les enseignants et les apprenants sur les solutions qu'ils et elles ont proposées et de leur efficacité.

Opportunités pour les Formations d'Enseignants

En général, les enseignants ne bénéficient pas d'une formation spécifique lorsqu'il s'agit de favoriser l'autonomisation des enfants, leur protection et leur participation à l'engagement communautaire. C'est pourquoi il est important de créer des opportunités de formation et de renforcement des capacités pour les enseignants afin de soutenir une participation significative, la protection et l'engagement communautaire et de s'assurer que ceux-ci deviennent une composante essentielle de l'apprentissage pour les élèves et qu'en tant que tels, ils et elles peuvent également être évalués et pleinement inclus dans le programme scolaire.

Les enseignants sont chargés de créer des environnements d'apprentissage sûrs, en veillant à la sécurité physique, émotionnelle et cognitive des apprenants dans les espaces d'apprentissage, conformément aux politiques de protection et de sauvegarde de l'enfance et au code de conduite de leur école. Les enseignants doivent également être capables de réagir en cas d'atteinte à la sécurité des apprenants. Il n'y a pas de participation significative si les enfants ne sont pas protégés par des enseignants qui savent comment s'y prendre.

La transformation de la communauté et l'éducation à la paix sont étroitement liées et il est important que les enseignants développent également les compétences de leadership transformationnel qui peuvent inspirer les apprenants et les motiver à s'engager et à prendre la responsabilité de la transformation sociale ou à prendre soin de leur environnement.

4.3 S'engager avec les principaux acteurs de la communauté : des conseils concrets pour les enseignants

Les enseignants peuvent organiser plusieurs activités. Celles-ci comprennent des activités d'apprentissage en classe qui aident les apprenants à cartographier et à analyser les problèmes de la communauté et des expériences plus immersives telles que des visites dans des communautés pour se familiariser directement avec une situation donnée. En outre, des espaces de dialogue peuvent être également créés avec les parties prenantes de la communauté pour renforcer la confiance et les relations.

Les enseignants peuvent également encourager les apprenants à participer à des projets d'engagement communautaire ou à des processus communautaires de prise de décision et/ou de plaidoyer. En classe, les enseignants peuvent aider les apprenants à cartographier leurs communautés en identifiant les problèmes qui affectent les dernières ainsi que les solutions possibles.

Le rôle d'un enseignant est également de faciliter les échanges entre apprenants et communautés. Les enseignants doivent faciliter et entretenir des relations avec des parties prenantes clés qui peuvent être des soutiens ou des défenseurs de la collaboration entre l'école et la communauté.

Voici des exemples de coopération entre l'école, les parents et la communauté :

- 1) Donner aux élèves des occasions de collaborer avec la communauté à travers des « approches éducatives basées sur le service » ;
- 2) Collaborer avec les parents et les tuteurs ;
- 3) Guider les élèves en instituant un dialogue avec les principaux acteurs communautaires ;
- 4) S'enquérir des questions communautaires avec les chefs religieux et traditionnels ;
- 5) Organiser des festivals, des expositions et des événements ouverts à la communauté afin de renforcer le lien social ;
- 6) Créer un espace pour le dialogue intergénérationnel.

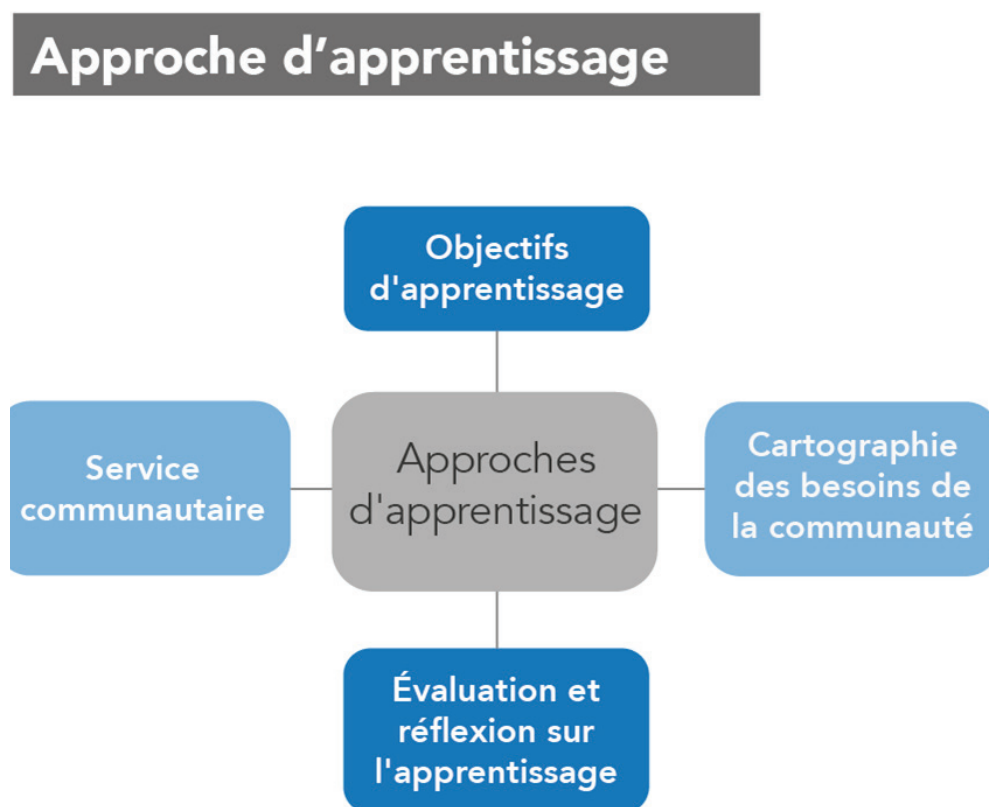
1) Approches d'apprentissage

Les programmes d'apprentissage constituent l'un des moyens les plus efficaces pour faciliter l'engagement des apprenants dans la communauté et offrir des opportunités significatives d'apprentissage.

L'apprentissage offre un espace pour l'éducation par l'expérience. C'est lorsque l'apprentissage se fait de manière pratique et réflexive que les apprenants cherchent à atteindre de véritables objectifs pour la communauté et à mieux comprendre les problèmes qui l'affectent.

Il s'ajoute au paquet de services communautaires et du volontariat, une approche pédagogique qui définit les objectifs d'apprentissage par rapport aux besoins effectifs de la communauté et intègre des opportunités d'évaluation et de réflexion sur l'apprentissage. Il s'agit d'appliquer ce que les apprenants ont appris en classe aux activités communautaires.

Grâce aux approches pédagogiques, les apprenants peuvent utiliser les connaissances et les compétences acquises dans le programme d'enseignement pour répondre aux besoins réels de la communauté.

Figure 15 : Approche d'apprentissage

Les enseignants doivent inviter les apprenants à identifier les problèmes et besoins clés de leurs communautés. Ceux-là devraient être adressés ensemble en classe afin de sensibiliser et mieux comprendre le contexte local. Les apprenants doivent ensuite réfléchir à des solutions et actions possibles. Il est important qu'ils participent à la prise de décision et à la conception des projets / activités. Par exemple, les apprenants pourraient observer que leur communauté manque de certains services de santé de base relevant de la compétence de la municipalité. Ils pourraient ensuite écrire aux autorités locales compétentes et leur adresser des lettres. Les apprenants peuvent également écrire aux organisations de santé et aux hôpitaux locaux et nationaux pour leur demander de donner des fournitures ou d'allouer des fonds à un projet conçu par eux : construction d'un puits - un jardin communautaire - centre de santé scolaire / communautaire - campagne de sensibilisation sur le paludisme ou la malnutrition - etc. Les apprenants peuvent décider de collecter des fonds ou demander au gouvernement local ou à des organisations de s'associer à leur projet.

2) Faire participer les parents et les tuteurs

L'importance d'engager les parents et les tuteurs ne peut être sous-estimée. Les écoles doivent faire tout leur possible pour favoriser et entretenir des relations avec les familles qui peuvent largement contribuer à la résilience des jeunes. Dans de nombreux cas, les parents et les éducateurs ne se sentent pas impliqués dans la vie scolaire. Ils pensent généralement qu'ils n'ont pas la possibilité de dialoguer avec les enseignants, de contribuer à et/ou de compléter l'offre d'éducation des écoles.

L'école doit considérer les parents et les tuteurs comme des partenaires essentiels pour renforcer la non violence, la résilience à l'extrémisme violent. Ce sont des acteurs « de première ligne » capables d'identifier les signes d'une possible radicalisation menant à la violence et d'empêcher qu'elle advienne.. Cependant, pour pouvoir alerter, prévenir et protéger les personnes risquant de rejoindre

des groupes extrémistes violents, les parents et les éducateurs doivent bénéficier d'un soutien adéquat et de canaux de communication ouverts et sûrs pour pouvoir partager des informations avec les écoles.

Les écoles peuvent créer des groupes de soutien ou des clubs de dialogue comme des espaces sûrs pour permettre aux parents de se rencontrer et d'interagir avec les enseignants, entre eux et avec d'autres parties prenantes de la communauté. Ces rencontres et ces possibilités de dialogue peuvent fournir aux parents et aux éducateurs, les connaissances pertinentes sur l'extrémisme violent, ainsi que des outils et des stratégies pour faire face aux signes de radicalisation.

Au cours de ces rencontres, les enseignants peuvent encourager et guider les parents à écouter et à parler avec leurs enfants, à établir un dialogue qui puisse permettre de traiter leurs préoccupations et les conséquences de adhésion de leurs enfants à des groupes violents. Il est important que les parents et les personnes ayant la responsabilité des enfants fassent preuve d'empathie et entretiennent une relation de confiance avec eux.

3) Favoriser un dialogue avec les principaux acteurs de la communauté

Les jeunes disposent d'une gamme d'expériences, de réflexions, d'idées et de points de vue susceptible d'enrichir les processus décisionnels, relatifs à des projets, des politiques, des programmes en vue de résultats plus pertinents pour la communauté. Les jeunes sont les mieux placés pour proposer des solutions au gouvernement local concernant les problèmes qui les concernent et qui affectent leurs communautés. Par conséquent, les enseignants devraient également créer des opportunités pour que les apprenants s'engagent avec les principaux acteurs de la communauté.

Les enseignants peuvent inviter les parties prenantes de la communauté à une séance de dialogue avec les apprenants. Il est essentiel que les enseignants préparent le dialogue et informent les invités sur le but poursuivi et les sensibilisent sur l'importance d'écouter et de s'engager positivement. Par exemple, les apprenants adolescents ne font souvent pas confiance à ceux chargés de l'application des lois et ont une image très négative de la police locale. Cela peut être dû au fait qu'ils ont subi des comportements violents de la part d'un policier ou qu'ils se fondent sur des idées fausses et des stéréotypes. Rencontrer les policiers dans un espace sécurisé et participer à des activités et à un dialogue permettent de détruire les stéréotypes, de partager des expériences et d'instaurer un climat de confiance. Ce dialogue offre également aux agents de police une occasion précieuse de nouer des contacts avec de jeunes apprenants et d'entendre leurs griefs et leurs préoccupations.

Une autre possibilité d'engagement pourrait être créée en invitant les membres d'organisations de jeunesse à dialoguer avec les apprenants. Ces organisations offrent généralement aux jeunes une plateforme leur permettant de se lancer dans des activités significatives allant des débats avec les autorités locales à l'assistance aux personnes dans le besoin. L'adhésion à des organisations de jeunesse aide souvent les apprenants à développer plusieurs compétences, y compris celles relatives au leadership. Les membres d'une organisation de jeunesse peuvent être de puissants modèles pour les apprenants. Ils peuvent encourager les apprenants à s'engager davantage en rejoignant l'organisation pour travailler ensemble sur des questions d'intérêt commun : alternatives viables à la guerre - , conflits et tensions ethniques - , renforcement de la résilience contre l'extrémisme violent, etc.

4) Engagement des chefs religieux et traditionnels

Les chefs religieux et traditionnels jouent un rôle important dans la prévention de l'extrémisme violent. Les écoles pourraient bénéficier d'un rapprochement auprès des chefs religieux et traditionnels. Par exemple, un enseignant pourrait inviter des chefs religieux et/ou traditionnels à une

séance de dialogue avec des apprenants pour identifier les problèmes qui affectent leur communauté ainsi que les solutions possibles. Les séances de dialogue peuvent être inter-religieuse ou intra-religieuses pour permettre aux apprenants de découvrir différents récits et perspectives.

Il est important que ces dialogues se déroulent dans un espace sûr et que les chefs religieux soient encouragés à écouter les opinions et les idées des jeunes dans un esprit de solidarité, plutôt que d'inculcation de dogmes. Il est souhaitable d'engager une réflexion et un dialogue autour d'opinions religieuses et culturelles qui défendent la dignité humaine et insistent sur l'importance de promouvoir l'inclusion et le respect de tous. Les dialogues avec les chefs religieux et traditionnels peuvent avoir lieu soit dans leurs institutions religieuses, soit en leur offrant un espace pour venir à l'école par le biais d'une série de visites interreligieuses ou d'une visite ponctuelle.

5) Festivals communautaires, expositions, campagnes de sensibilisation et célébrations

Les festivals, les expositions, les campagnes de sensibilisation et les célébrations ont un pouvoir considérable. Ces initiatives aident à mobiliser les communautés, à sensibiliser l'opinion et à renforcer la résilience des communautés, ainsi qu'à contribuer à l'autonomisation et à la participation des jeunes. Ces activités constituent des moyens pratiques d'engager et de responsabiliser les jeunes pour la réalisation d'un objectif spécifique (festival ou exposition) qui aura une grande visibilité et sera ouverte à la communauté.

En termes de renforcement de la résilience au niveau de la communauté, ces activités servent à mobiliser la communauté et à sensibiliser le public au sujet de la PEV, en présentant de bonnes pratiques d'engagement entre les écoles et les acteurs de la communauté. Elles peuvent créer des liens entre des personnes appartenant à divers groupes et renforcer le rôle de ceux-là dans la protection des enfants et des jeunes contre la violence et d'atténuer les facteurs de risques.

Par exemple, les événements pourraient inclure des caravanes de la paix dirigées par des apprenants, des chants et des messages de paix, des affiches appelant à la fin des violences ethniques, de la discrimination religieuse, de la corruption et d'autres questions importantes pour la communauté, la région, la ville ou le pays. L'événement pourrait également être un prétexte pour des jeux de rôle et des performances musicales abordant diverses préoccupations et solutions possibles. Les apprenants peuvent choisir les sujets les plus urgents et les plus pertinents.

Une exposition est également un excellent moyen de célébrer l'apprentissage, de mobiliser des ressources pour la PEV et de présenter des messages de non-violence. C'est l'occasion pour les jeunes d'exprimer leurs préoccupations, leurs espoirs et leurs attentes. Les expositions sont d'importants moments pour présenter des alternatives porteuses.

Les médias pourraient être invités à couvrir l'événement ou à publier certaines des créations de la jeunesse, telles que des essais, des chansons, des dessins, etc.

6) Dialogue intergénérationnel

L'exclusion des jeunes de la prise de décision est souvent identifiée comme la cause fondamentale de leur radicalisation et de leur engagement dans l'extrémisme violent. Par conséquent, lors de la conception de stratégies pour la PEV, il est essentiel d'envisager de nouvelles méthodes de participation des jeunes et des relations entre adultes et jeunes. La PEV peut s'avérer difficile si les communautés adoptent des systèmes culturels où les jeunes sont exclus en raison de leur âge et/ou de leur manque d'expérience.

Un dialogue intergénérationnel devrait être introduit dans les environnements scolaires afin de donner aux jeunes plus de possibilités de s'engager de manière respectueuse et significative avec les

adultes dans des rôles d'autorité et de participer à la prise de décision. Cela ne devrait pas être perçu comme une perte de pouvoir des adultes, mais plutôt comme un leadership partagé par différentes générations et comme une reconnaissance du droit des jeunes à participer aux questions qui les concernent.

Les activités d'apprentissage telles que les dialogues intergénérationnels peuvent aider à créer une nouvelle dynamique d'engagement à la fois dans les environnements scolaires et en relation avec la communauté concernée. Les éducateurs peuvent progressivement travailler avec les apprenants afin de créer un espace sûr où les jeunes et les adultes se sentent en sécurité et n'ont pas peur de dialoguer sur des questions qui les intéressent.

Les dialogues permettent aux jeunes, adultes et aînés de partager des histoires personnelles et des expériences de violence et de résilience, dans un climat de confiance, tout en renforçant leur écoute empathique, leur compassion et leur compréhension de nouveaux récits. Ils constituent une plate-forme pour l'autonomisation des jeunes afin de renforcer leur voix et de trouver des lieux d'engagement dans leurs communautés.

Les dialogues peuvent aller du partage d'expériences d'enfance, à ce qui les a poussés à travailler sur le terrain local en passant aux expériences les plus enrichissantes qu'ils ont vécues, ou à leur point de vue sur les problèmes qui affectent les communautés.

Dans les contextes où l'hostilité intergénérationnelle caractérise les interactions entre les jeunes, les adultes et les aînés, il est particulièrement important de créer des espaces sûrs pour le dialogue et de permettre aux différents acteurs de faire connaître leurs points de vue. Ces processus de partage peuvent être considérés comme un mécanisme permettant de réguler les liens intergénérationnels et comme une opportunité d'atténuer les tensions. Ils offrent également des possibilités pour atténuer les antagonismes et s'unir pour contribuer à la recherche de solutions et d'alternatives. Comme il s'agit d'un processus de renforcement de la confiance, il est recommandé d'organiser une série d'événements pendant l'année scolaire.

Les relations entre les jeunes et les aînés étant souvent très verticales, il est important de trouver des moyens culturellement appropriés pour faciliter un dialogue plus horizontal. Entre autres exemples, les apprenants peuvent mettre en scène des situations qui valorisent leurs points de vue afin de susciter un dialogue avec les leaders de la communauté et autour desdits points de vue. Ce qui est une occasion d'un dialogue franc. L'utilisation par les apprenants d'expositions d'art en rapport avec des sujets de préoccupation ou de joie peut également être explorée comme moyen d'initier et de faciliter un dialogue intergénérationnel. Il peut également être important de donner aux chefs traditionnels la possibilité d'utiliser leurs propres méthodes de narration.

Attention : méfiez-vous des sensibilités et des défis

Promouvoir un engagement significatif et des opportunités participatives pour les apprenants pourrait présenter certains risques et défis par rapport auxquels les enseignants doivent être conscients.

Il est important que les enseignants soient conscients du contexte et de la sensibilité, de la complexité de l'engagement des parties prenantes de la communauté. Pendant les séances de dialogue, il est essentiel que les enseignants, en tant qu'animateurs, maintiennent la conversation inclusive et sécurisée. Un groupe ne doit pas dominer, ni s'imposer aux autres, ni faire en sorte que les participants se sentent aliénés par la conversation. Les enseignants doivent toujours suivre l'approche « ne pas faire de mal » et s'abstenir d'ouvrir le dialogue sur des sujets qui peuvent échapper à tout contrôle à défaut d'une animation ou d'un leadership adéquat.

Les écoles doivent être avant tout des environnements sûrs pour les apprenants. Avant d'inviter les forces de l'ordre, les chefs religieux ou d'autres parties prenantes de la communauté, les enseignants doivent faire preuve de diligence. Par exemple, dans certains cas, les dirigeants locaux peuvent soutenir des stratégies extrémistes violentes ou des récits plus rigides qui justifient l'exclusion ou l'isolement. Dans ces cas, les enseignants doivent être conscients de qui ils invitent dans leur classe et des récits que ces invités peuvent faire. Il est préférable de choisir ceux qui sont objectifs et qui soutiennent les discours inclusifs et la consolidation de la paix.

Questions de réflexion

- ✓ Que peuvent faire les enseignants dans les espaces disponibles dans les écoles pour promouvoir l'engagement de la communauté auprès de leurs apprenants ?
- ✓ Pouvez-vous identifier les principales parties prenantes de votre communauté ?
- ✓ Quel serait le meilleur moyen d'impliquer les principaux acteurs de la communauté, en tenant compte de votre contexte et de ses sensibilités ?
- ✓ Quel type de soutien pouvez-vous fournir aux apprenants pour lancer des initiatives impliquant la communauté ?
- ✓ Comment les apprenants peuvent-ils créer des liens et être inspirés pour s'engager dans leurs communautés ?

Références

- Carpenter, A. C., (2014). Community resilience to sectarian violence in Baghdad. New York: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4614-8812-5> (consulté 02 mai 2021). Disponible en anglais
- Ellis, B. H., & Abdi, S. (2017). Building Community Resilience to Violent Extremism Through Genuine Partnerships. *American Psychologist*, 289-300. <https://psycnet.apa.org/record/2017-13879-009> (consulté 02 mai 2021). Disponible en anglais
- Levesque-Bristol, Chantal; Knapp, Timothy D. ; Fisher, Bradley J.(2010) The Effectiveness of Service-Learning : It's Not Always What You Think, *Journal of Experiential Education*. Disponible en anglais
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques, *Revue française de pédagogie*, 146, pp. 41-52. <https://www.jstor.org/stable/41148545> (consulté 02 mai 2021).
- Niane, B. (2005). Réaménager et consolider des espaces de dialogue horizontal en vue de la contribution des A.P.E et communautés de base à la réalisation d'objectifs de l'EPT, ADEA/FAPE. http://www.adeanet.org/adea/biennial-2006/Ecoles/vo/PDF/B4_3_niane_fr.pdf. (consulté 02 mai 2021).
- Niane, B. (2007). Contraintes et opportunités pour conforter une concertation permanente favorisant l'émergence d'une citoyenneté éducationnelle, *Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique*, CONFEMEN /CSFEF/FAPE.
- Radicalization Awareness Network (2018) Preventing. Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism. Community engagement and empowerment. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/community_engagement_and_empowerment_en.pdf (consulté 03 mai 2021). Disponible en anglais
- Reinikka, R & Svensson J., (2004). The Power of Information: Evidence from a Newspaper Campaign to Reduce Capture of Public Funds, Washington DC, World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-3239>. (consulté 02 mai 2021).disponible en anglais.
- Van Metre, L. (2016). Community Resilience to Violent Extremism in Kenya. United States Institute of Peace. Van Metre, L. (2016). <https://www.usip.org/sites/default/files/PW122-Community-Resilience-to-Violent-Extremism-in-Kenya.pdf>. (consulté 03 mai 2021).disponible en anglais

Chapitre 5

Approfondissement de la résilience - développement de compétences essentielles

Objectifs du chapitre

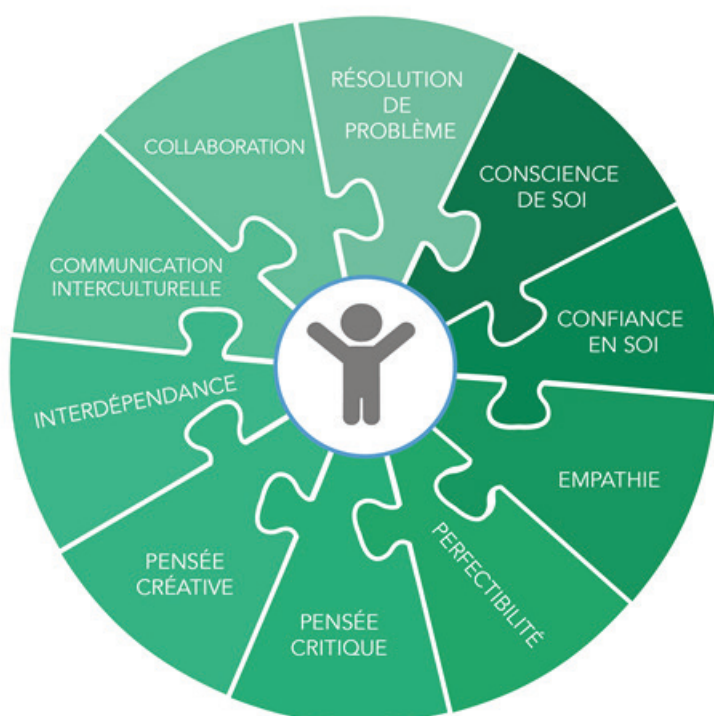
- Réfléchir sur les compétences essentielles pour favoriser la résilience.
- Doter les enseignants d'approches pratiques pour développer ces compétences.

Ce chapitre explore les compétences de base identifiées comme contribuant au renforcement de la résilience chez les jeunes. La résilience est un processus d'apprentissage qui comprend une réelle conscience de soi, la capacité d'interagir et de créer des réseaux avec d'autres, la capacité de gérer ses émotions pour surmonter des situations stressantes ou de déception. Le renforcement de la résilience est un processus permettant de faire face à des expériences difficiles ou à des cas de violence, de traumatismes, de tragédies et de menaces.

Ces compétences peuvent aider les jeunes à affronter des réalités complexes et servir de boussole pour les aider à s'orienter.

Ci-dessous, il est présenté, expliqué et justifié la pertinence de chaque compétence par rapport à sa contribution au renforcement de la résilience. Sont également proposées des approches pratiques permettant aux enseignants de développer ces compétences dans le cadre d'une leçon. Ces compétences peuvent être au centre des expériences d'apprentissage que les apprenants acquièrent au travers de différentes activités que les enseignants facilitent. Les compétences peuvent orienter la compréhension des besoins d'apprentissage, la sélection des activités d'apprentissage, la facilitation de l'expérience et l'évaluation des apprentissages.

Figure 16 : Compétences pour le renforcement de la résilience



5.1 La conscience de soi

La conscience de soi suppose un véritable effort d'explorer et de mieux connaître son propre caractère, ses sentiments, ses motivations et ses désirs. L'image de soi que développent les élèves joue un rôle capital dans la construction de leur sens du devoir, de leur sentiment d'appartenance, de leur motivation, mais les aide aussi à tisser des. Les élèves doivent être conscients de leurs forces, de leurs faiblesses, de leurs aspirations et des systèmes d'aide sociale afin de faciliter leurs prises de décisions, leurs actions en faveur de la paix et de la non-violence.

La conscience de soi est liée à la compréhension des multiples dimensions de l'identité et de la manière dont les interactions sociales façonnent notre identité et notre rôle dans la société. Elle est également liée à la recherche du sens et de la raison d'être. Elle peut donc renforcer la résilience face aux idéologies violentes et à l'extrémisme.

La conscience de soi est étroitement liée au concept d'estime de soi, défini comme la façon dont les apprenants pensent et se sentent. Les personnes ayant une estime de soi croient qu'elles méritent l'amour, l'affection et le respect. Elles croient en elles pour faire face aux défis. Elles acceptent les échecs et en tirent les leçons.

Pour les adolescents, il est essentiel de développer une estime de soi pour leur équilibre psychologique. Il est également essentiel pour eux de nouer des relations avec leur entourage, de ne pas craindre d'exposer leurs faiblesses et de demander, si nécessaire, de l'aide dans des situations stressantes.

En créant des espaces permettant aux apprenants d'exprimer leurs sentiments et de prendre conscience d'eux-mêmes, les enseignants les aident à découvrir qui ils sont, leurs forces, leurs valeurs et leurs traits personnels. Ce faisant, ils, renforcent ainsi leur capacité à s'apprécier et à s'aimer.

5.2 Confiance en soi

La confiance en soi est la croyance en soi-même et en ses capacités à atteindre un certain objectif. Être confiant, c'est avoir confiance en soi et en particulier en la capacité ou l'aptitude de s'engager avec succès dans une tâche avec les autres, notamment dans le milieu environnant. Une personne confiante est prête à relever de nouveaux défis et à prendre de nouveaux risques, à explorer de nouvelles opportunités. Elle est capable de gérer des situations difficiles, d'apprendre de l'échec..

La résilience et la confiance en soi reposent sur la confiance en ses propres forces, en sa capacité à rebondir, à valoriser ses réalisations, à trouver une manière de surmonter les situations difficiles qui ne manquent pas dans la vie. Il est également question de notre position et de notre capacité à rester sur nos convictions, surtout quand nos pairs ou des recruteurs nous incitent à nous livrer à la violence. Quand on a confiance en soi, on peut aussi utiliser ses croyances et ses capacités pour influencer les autres et leur faire adopter des comportements positifs.

Il est important de noter la différence entre la confiance en soi et l'estime de soi. Les enseignants peuvent rencontrer des jeunes qui ont confiance en eux-mêmes, mais ont une faible estime de soi et une perception de soi négative. Cela signifie que les apprenants peuvent avoir confiance en une tâche donnée, tout en ayant une faible estime de soi. Alors que la confiance en soi est la capacité de se sentir apte à accomplir certaines tâches ou à atteindre un certain objectif, l'estime de soi est liée à ce que nous ressentons pour nous-mêmes. C'est l'évaluation cognitive et émotionnelle de notre propre valeur. Bien que la confiance en soi soit liée à la confiance en nos capacités, l'estime de soi n'est pas liée à des réalisations particulières, mais bien à notre boussole interne ; elle détermine nos relations avec nous-mêmes et avec les autres.

Les enseignants jouent un rôle crucial en aidant les apprenants à croire en eux-mêmes, afin qu'ils se sentent confiants et fiers de leurs réalisations (confiance en eux-mêmes), mais aussi pour qu'ils se reconnaissent eux-mêmes (estime de soi). Les enseignants doivent reconnaître et féliciter les apprenants pour leurs réalisations et créer des environnements d'apprentissage sécurisés qui leur permettent d'être vulnérables sans crainte de réprimande, de discrimination ou de harcèlement. Les enseignants sont également invités à formuler des commentaires constructifs sur la manière dont les apprenants peuvent s'améliorer et se développer.

L'estime de soi et la confiance en soi sont sapées chez les adolescents exposés à des situations de conflit violent, de traumatisme et de privation. Dans ces cas, il est particulièrement crucial que les enseignants aident les adolescents à surmonter leurs traumatismes. Par exemple, tout en leur faisant confiance, leur proposer des activités ou des projets qui peuvent les aider à faire face à la douleur, au sentiment de vengeance et à l'adversité. Il est également important que les enseignants aident les adolescents traumatisés à renouer des liens sociaux avec les autres enseignants et leurs pairs. La guérison des traumatismes étant une tâche complexe, les enseignants sont invités à recourir au soutien d'organisations spécialisées présentes dans la communauté.

5.3 Empathie

L'empathie peut être décrite comme la capacité d'identifier et de comprendre la position des autres. Avoir de l'empathie signifie être sensible et comprendre les états, la situation que vivent les autres. En tant que telle, l'empathie est une compétence complexe qui nécessite des capacités à la fois cognitives et émotionnelles. Il ne suffit pas que les apprenants connaissent la position des autres ; ils doivent aussi être attentionnés et compissants.

Comment les enseignants peuvent-ils développer l'empathie en classe ?

- **Modélisation des rôles.** Les modèles de rôle sont importants dans la promotion de l'empathie, car les jeunes apprennent du caractère et du comportement des enseignants. Ces derniers doivent faire preuve de sensibilité, de sollicitude et de compassion pour entretenir l'empathie des apprenants.
- **Environnement sécurisé.** L'empathie commence par se connaître. Les enseignants doivent créer des moments de partage et permettre aux apprenants d'écouter leurs histoires respectives afin de comprendre les points de vue des uns et des autres. Les histoires personnelles sont le meilleur moyen de « se promener à la place de quelqu'un d'autre ». Écouter des histoires et ouvrir leur cœur aux perspectives des autres permet aux apprenants de comprendre les expériences des autres.
- **Éducation émotionnelle.** Il est important que les apprenants soient équipés des mots appropriés pour exprimer leurs sentiments et parler de ce qui les préoccupe. Il est parfois plus facile d'exprimer les circonstances et les perspectives en utilisant l'art, la musique ou le jeu de rôle. Les enseignants sont encouragés à trouver d'autres moyens de favoriser l'empathie.
- **Apprentissage collaboratif.** Les éducateurs sont encouragés à réunir les apprenants pour qu'ils travaillent ensemble sur des tâches, des défis ou des problèmes spécifiques. Cela leur permet de collaborer et d'explorer différentes alternatives possibles. Un succès ou un échec partagé permet aux apprenants de vivre une expérience de collaboration qui les oblige à faire preuve d'empathie avec leurs pairs.
- **Construire un sentiment d'appartenance à la communauté humaine.** Tout en aidant à comprendre le point de vue des autres, l'empathie consiste également à identifier des valeurs partagées et des différences. L'empathie consiste à découvrir le sentiment d'appartenance.

à la communauté humaine. Les enseignants sont encouragés à donner aux étudiants la possibilité d'être ouverts les uns aux autres et de découvrir en toute sécurité le point de vue des autres. Ils doivent aussi aider les apprenants dans la réflexion pour identifier leurs valeurs communes.

5.4 Perfectibilité

La perfectibilité fait référence à la conviction que les capacités de base peuvent être améliorées. Elle relève d'une théorie de l'apprentissage qui soutient que l'on peut apprendre et s'améliorer. Ce qui est contraire à une conception qui soutient que l'intelligence et les talents sont fixes et ne peuvent être ni modifiés ni améliorés.

Encourager la croyance en la perfectibilité revient à valoriser l'apprentissage et non la performance, à inculquer une passion pour l'apprentissage et avoir confiance en la capacité des apprenants à s'améliorer. Cette approche aide les enfants à se sentir bien, à court comme à long terme, les aide à surmonter les difficultés et les échecs rencontrés au cours de leur apprentissage. Par exemple, quand un apprenant est bloqué, un enseignant peut apprécier ses progrès, mais ajoutez : « Parlons de ce que vous avez essayé de faire et de ce que vous pouvez essayer de faire ensuite ».

Un état d'esprit tournée vers l'amélioration ne concerne pas seulement l'effort. Certes, les efforts sont la clé de la réussite des apprenants, mais n'est pas une condition suffisante. Les apprenants doivent apprendre de leurs pairs, essayer de nouvelles stratégies et demander l'avis des autres lorsqu'ils sont bloqués. Ils ont besoin d'un paquet d'approches, pour apprendre et s'améliorer. L'effort est un moyen de parvenir à un objectif d'apprentissage et d'amélioration.

Pour aider à façonner les comportements et les mentalités des apprenants, les enseignants devraient s'efforcer de développer une culture de performances élevées et de qualité. Cela renforce la résilience des apprenants tout en leur permettant de se sentir appréciés pour leur engagement et les efforts constants déployés face aux difficultés.

Une posture d'amélioration est particulièrement importante pour aller vers la résilience, car elle renforce la capacité des apprenants à aller au-delà de leurs limites et de leurs difficultés, à tirer les leçons des échecs, à toujours croire en leur devenir. Une telle disposition d'esprit devrait être toujours soutenue par une approche fondée sur les valeurs qui aide les apprenants à privilégier le collectif plus que l'individuel.

5.5 Pensée critique

L'une des compétences clés nécessaires pour renforcer la résilience à l'extrémisme violent réside dans la capacité de l'apprenant à penser de manière critique et à être ouvert à la compréhension de récits divers, aussi bien des récits négatifs, difficiles, que des récits alternatifs (voir l'encadré 4 « Comment construire des récits alternatifs » à la page 84). La pensée critique suppose la capacité de comprendre les points de vue et les opinions des autres et de remettre en question ses propres points de vue sur le monde, sans pour autant perdre son identité. C'est un processus continu de transformation personnelle qui peut aider les apprenants à faire face à tous les aspects de la multiplicité et à accepter la pluralité.

Pour renforcer la résilience face à l'extrémisme violent, la pensée critique tient compte du contexte qui prévaut : conflits spécifiques - causes profondes de l'exclusion et de la marginalisation de certains groupes -, similitudes entre différents groupes - impact de nos propres attitudes et comportements sur la réalité.

Encadré 3 : Comment les enseignants peuvent-ils encourager la pensée critique ?**Comment les enseignants peuvent-ils encourager la pensée critique ?**

- Créer des espaces d'interaction et de dialogue constructifs, des espaces permettant d'approfondir les liens entre les apprenants.
- Recourir à un questionnement intense et stimulant pour créer de véritables dialogues - cela inclut la création d'espaces sûrs pour discuter de l'extrémisme violent, de ses causes et de ses conséquences dans la vie des apprenants.
- Permettre aux apprenants de demander et de répondre librement, de toujours poser la question du – pourquoi.
- Utiliser du matériel et des méthodes d'enseignement très participatifs et pertinents par rapport au vécu et aux expériences des apprenants.
- Examiner, apprécier une même information à partir de plusieurs points de vue, selon des perspectives différentes.
- Mettre de côté les préférences, les croyances et les intérêts personnels en vue d'une compréhension précise et parfaite d'une situation, d'un problème.

Encadré 4 : Comment construisons-nous des récits alternatifs ?**Comment construisons-nous des récits alternatifs ?**

Les récits influencent la façon dont les gens pensent. Ils servent de guide pour les décisions et les actions. Par exemple, si les gens sont amenés à penser qu'un certain groupe de la société est menaçant, ils auront tendance à soutenir les mesures de sécurité pour empêcher ce groupe de leur nuire. Le rôle des récits est, en effet, extrêmement utile pour définir un problème ou un aspect de la réalité : les récits peuvent contribuer à approfondir la polarisation et inciter à l'extrémisme violent.

Les groupes extrémistes utilisent des récits alternatifs afin de semer le ressentiment, le repli et la violence, de gagner la sympathie et d'attirer de nouveaux membres. Les récits sont utilisés pour déshumaniser les opposants et justifier la brutalité à leur encontre.

Aujourd'hui, bon nombre de ces récits sont diffusés en ligne et exposent de plus en plus les adolescents à une propagande violente et à des messages de haine. S'il est important de surveiller ce qui est publié en ligne, il est également impossible de freiner le phénomène du discours de haine et de l'extrémisme violent en contrôlant « Internet ». Au lieu de cela, **les technologies de l'information devraient être utilisées pour exploiter le potentiel positif qu'elles représentent, pour créer des ponts entre les peuples et transmettre des récits qui viennent contrecarrer les discours de haine et l'extrémisme violent.**

Pour exploiter pleinement le potentiel de l'Internet pour la paix, il faut donner aux jeunes les moyens d'élaborer des récits qui contribuent à la promotion des droits de l'homme, à la paix et à la résilience à l'extrémisme violent. Les jeunes peuvent développer des récits alternatifs qui brisent la dynamique de la division « eux-mêmes » et renforcent les idées positives, inclusives et constructives visant à toucher l'ensemble de la population.

Les récits alternatifs peuvent proposer plusieurs options pour résoudre un problème. Ils contribuent ainsi à changer les stéréotypes négatifs, à faire appel aux valeurs démocratiques et à la coopération et au dialogue afin de résoudre les problèmes et leurs causes profondes.

Les récits alternatifs doivent toujours promouvoir le respect de la dignité humaine et la solidarité entre les groupes et les personnes. Ils ne doivent pas inclure une quelconque forme de discours haineux ou appeler à la discrimination. Ils ne doivent surtout pas permettre de désigner des boucs émissaires ou de renforcer les engrenages de haine.

parce que cela nous dirige vers ce que c'est, ce que cela pourrait être, et ce que cela devrait être. « 8 Qu'est-ce que c'est et qu'est-ce que cela pourrait être : en un mot, le cadre dans lequel les cerveaux humains voient le monde et les solutions possibles aux problèmes qu'ils rencontrent. Définir l'éventail des possibilités, ou cerner un problème d'une certaine manière, détermine ce que nous considérons intuitivement comme possible.

5.6 La pensée créative

La pensée créative consiste à regarder le monde avec curiosité et à proposer des idées et des solutions uniques qui vont au-delà de la pratique actuelle. La pensée créative aide les apprenants à innover. Elle dépend fortement de leur imagination.

La pensée créative est une compétence essentielle pour aider les apprenants à nourrir leur imagination et à envisager de nouvelles possibilités. Elle joue un rôle essentiel dans le renforcement de la résilience et aide les jeunes à envisager des solutions alternatives aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Il est essentiel de stimuler l'imagination, en particulier dans des situations difficiles et où les apprenants sont affectés par la violence ou les conflits. Cela nourrit un sentiment d'espoir et permet d'envisager de nouvelles possibilités. En imaginant des situations et des solutions alternatives, les apprenants peuvent suggérer de nouvelles idées qui n'étaient pas envisagées auparavant et proposer des solutions novatrices face aux défis et aux problèmes qui les interpellent.

La pensée créative combine ouverture d'esprit, collaboration et résolution de problèmes. Les enseignants peuvent aider les apprenants en :

- leur posant des questions ouvertes qui leur permettent de développer leurs idées et d'élaborer leurs propres réponses.
- leur posant des questions hypothétiques qui les encouragent à penser « et si ? » et à trouver des alternatives.
- créant des espaces pour discuter des problèmes qui les concernent et réfléchir à plusieurs solutions possibles.

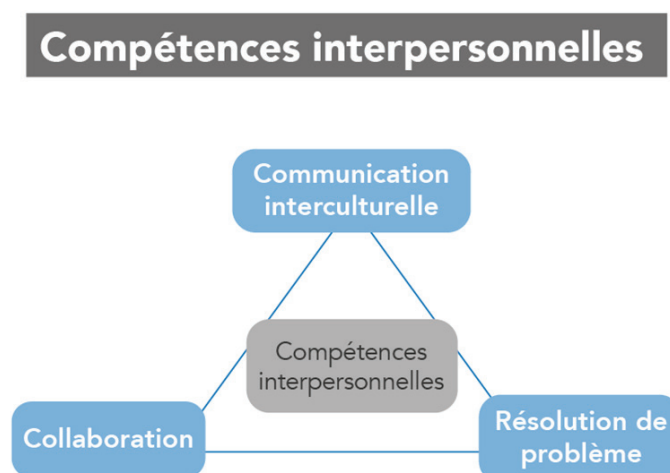
5.7 Interdépendance

L'interdépendance renvoie à l'état de dépendance mutuelle entre des personnes, des processus et des contextes. Dans les mots de Desmond Tutu, « l'interdépendance est la loi fondamentale de l'être humain, car une personne est une personne à travers d'autres personnes ».

L'interdépendance englobe l'acceptation et le respect des caractéristiques de tous les êtres vivants ainsi que de l'environnement. Cela requiert d'accepter et de célébrer toutes les formes de diversité afin que la différence devienne une source positive et un atout plutôt qu'une cause de conflit et de violence.

Favoriser la compréhension et l'appréciation de l'interdépendance et de la diversité des apprenants signifie les aider à valoriser le fait que nous vivons dans un espace partagé avec des interactions et où notre bien-être individuel dépend du bien-être d'autres êtres vivants et de l'environnement. La confiance mutuelle et l'interdépendance assurent une responsabilité sociale, affective, économique, écologique et politique les uns envers les autres, facilitant ainsi une paix durable.

Les enseignants peuvent encourager l'interdépendance en renforçant les compétences interpersonnelles et en créant un espace permettant aux apprenants de collaborer. Le schéma ci-dessous, présente trois compétences interpersonnelles clés pour renforcer la résilience : la communication interculturelle, la collaboration et la résolution de problèmes.

Figure 17 : Compétences interpersonnelles

5.8 Communication interculturelle

Pour renforcer la résilience face à l'extrémisme violent, il est essentiel d'aider les jeunes à développer leurs compétences en communication interculturelle et interpersonnelle. Ces dernières sont nécessaires pour mener un dialogue constructif en cas de désaccord en adoptant des approches pacifiques pour traiter les problèmes. Des compétences efficaces en communication interculturelle peuvent donner aux apprenants les moyens de se mouvoir à travers différentes cultures, religions et groupes sociaux. Elles peuvent susciter chez les apprenants un désir sincère de comprendre et d'échanger avec les autres.

Figure 18 : Conseils pour une communication interculturelle efficace

La communication interculturelle repose avant tout sur les compétences d'écoute. Pour comprendre le monde qui nous entoure et contribuer activement à l'instauration de la paix et de l'inclusion dans nos familles et nos communautés, nous devons avant tout être de bons auditeurs. L'écoute n'est pas seulement la capacité de recevoir des messages ; elle est aussi la capacité d'interpréter les messages pour éviter les malentendus. C'est la pierre angulaire de toute relation humaine, la clé pour rester en contact avec le reste de l'humanité.

L'écoute est le premier pas vers l'empathie, le respect et l'acceptation des autres. C'est la clé de la consolidation de la paix et la première étape pour une interaction interpersonnelle réussie et un engagement avec les autres. L'écoute est particulièrement importante pour les enseignants

dans leur rôle de modèles. Il est également essentiel de renforcer les capacités des apprenants à comprendre les problèmes qui les entourent et à transformer activement leurs communautés. Les enseignants doivent vraiment comprendre les apprenants, leurs besoins et leurs contextes afin de les accompagner dans leur cheminement pour contribuer à la transformation et à la consolidation de la paix. Une écoute efficace n'est pas facile à maîtriser et nécessite de la patience et de la pratique. L'encadré 5, indique dix conseils pratiques sur la manière d'améliorer les capacités d'écoute

Encadré 5 : Dix Conseils pour développer des compétence pour une écoute efficace

Dix conseils pour développer des compétences d'écoute efficaces

1. Concentrez-vous sur l'orateur et éliminez les distractions.
2. Soyez patient(e) : une bonne écoute demande du temps.
3. Engagez tous vos sens : concentration mentale, visuelle, auditive et physique.
4. Écoutez avec le cœur : écouter est la clé du respect, de l'empathie et de l'acceptation.
5. Entrez dans la peau de l'orateur pour vraiment écouter et comprendre.
6. Montrez à l'orateur que vous écoutez et comprenez en utilisant des signes non verbaux (sourire, hochement de la tête) et des signes verbaux (« oui », « je vois ce que vous voulez dire ») qui donnent des réponses encourageantes.
7. Soyez prêt à poser des questions de clarification pour vous assurer de l'information transmise et pour éviter les malentendus.
8. Soyez prêt à récapituler ce que dit l'orateur et à ajouter des questions paraphrasées, qui vous aideront à mieux comprendre les problèmes et à y répondre.
9. Ne sautez pas aux conclusions. Demandez plutôt des éclaircissements ou une récapitulation pour vous assurer que ce que vous avez compris est correct. Comprendre ne signifie pas que vous devez être d'accord avec l'orateur.
10. Soyez conscient des différences culturelles, y compris les différences entre les sexes et les religions, ainsi que de vos propres préjugés et hypothèses.

5.9 Collaboration

La collaboration et le travail d'équipe font référence à la capacité des individus à agir ensemble pour atteindre un objectif commun. Dans la construction de sociétés pacifiques et inclusives, la collaboration et le travail d'équipe sont des compétences clés que les enseignants doivent développer chez les apprenants dans le but de les encourager à établir des relations et des alliances positives pour la consolidation de la paix. La consolidation de la paix revient, dans une plus large mesure, à établir des relations, de collaboration entre divers groupes pour atteindre un objectif commun. C'est donc un élément fondamental de la promotion des compétences nécessaires pour les bâtisseurs de la paix.

Dans la plupart des cas, les activités suggérées pour favoriser la collaboration et les compétences de travailler en équipe incluent les jeux et les sports coopératifs. Les jeux coopératifs et les sports permettent aux apprenants d'accomplir ensemble un ensemble de tâches pour atteindre un objectif. Mais si tout le monde ne coopère pas ou ne contribue, les objectifs ne peuvent être atteints. Les jeux coopératifs permettent aux éducateurs et aux apprenants d'explorer également les différences et les similitudes dans l'approche des tâches à accomplir. Les enseignants devront créer un environnement propice à la collaboration et un travail d'équipe équitable et respectueux, qui ne vise pas simplement à décrire les gagnants et les perdants. L'environnement doit mettre l'accent sur les succès de la collaboration et du travail d'équipe en tant que compétences pour la paix.

5.10 Résolution de problème

La résolution de problèmes est la capacité de comprendre et de résoudre un problème lorsque sa solution n'est pas immédiatement évidente. Cela nécessite que les apprenants se familiarisent avec la situation et trouvent une solution, individuellement ou en groupe. En réfléchissant à la solution, les apprenants sont encouragés à évaluer différentes alternatives et leurs conséquences, et à aborder le problème et ses solutions avec créativité, flexibilité et détermination.

Figure 19 : Étapes pour la résolution de problèmes



Questions de réflexion

- ✓ Comment les enseignants peuvent-ils créer des opportunités de réel questionnement pour instaurer de véritables dialogues à les écoles ?
- ✓ Comment les enseignants peuvent-ils soutenir le développement de récits alternatifs ? Quelles activités pouvez-vous envisager pour cela ?
- ✓ En tant qu'enseignant, réfléchissez aux réalités du milieu et précisez comment aider les apprenants à faire face à un traumatisme ? Les avez-vous impliqués dans des projets extrascolaires ?

Références

- Clodong, O. & Chetochine, G. (2010). Le storytelling en action, Paris, Eyrolles.
- Coblentz, J. B., (2002). Durabilité organisationnelle : les trois aspects qui comptent, Première Session de Stratégie du ROCARE, Dakar.
- Dweck, C. S., (2012). Mindset: How you can fulfill your potential. Constable & Robinson Limited. Disponible en anglais
- Fisher, S., Abdi, D.I., Ludin, J., et al (2000). Working with Conflict: Skills and Strategies for Action. Responding to Conflict. London, Zed Books. Disponible en anglais
- Fountain, S. (1999). Peace Education in UNICEF. Working paper. New York, UNICEF. <https://www.unicef.org/lifeskills/files/PeaceEducationUNICEF.pdf> (consulté 03 mai 2021). Disponible en anglais.
- Latour, N.P., Salaj, R., Tocchi, C. et al (2017). ALTERNATIVES Les contre-récits pour combattre le discours de haine, <https://rm.coe.int/alternatives-fr-final-23052017-web/native/168071ba07> . (consulté 03 mai 2021)
- Marsan, C. (2008). Réussir le changement, Comment sortir des blocages individuels et collectifs, de Boeck.
- Marsan, C., (2010 2e édit.). Gérer et surmonter les conflits, Paris, Dunod
- Tutu D. (1999) No future without forgiveness. Random House. Disponible en anglais.

Chapitre 6

La Pédagogie transformationnelle pour renforcer la résilience et l'engagement communautaire

Objectifs du chapitre

- Mettre à la disposition des enseignants des éléments clés de la pédagogie transformationnelle.
- Fournir aux enseignants des approches pratiques pour introduire la pédagogie transformationnelle dans leurs classes.
- Aider les enseignants à encourager des actions menées par les apprenants.

« L'éducation fonctionne soit comme un instrument utilisé pour faciliter l'intégration de la jeune génération dans la logique du système actuel en permettant de s'y conformer, soit elle devient la pratique de la liberté, moyen par lequel les hommes et les femmes traitent de manière critique et créative la réalité et découvrent comment participer à la transformation de leur monde ».

- Paulo Freire

La pédagogie transformationnelle pour la consolidation de la paix, telle qu'elle a été présentée au chapitre 2.4, est une approche pédagogique innovante qui s'éloigne de la pédagogie conventionnelle et de l'idée d'« informer » les apprenants avec des connaissances et de « former » les apprenants en façonnant leurs comportements, pour plutôt « inspirer » les apprenants à devenir des citoyens responsables et actifs qui agissent pour transformer l'inégalité autour d'eux/elles et sont habilités à répondre aux dilemmes éthiques dans leurs contextes locaux.

La pédagogie transformationnelle favorise un processus d'apprentissage innovant qui responsabilise les apprenants, les engage dans des activités participatives et collaboratives, et contribue à renforcer leur sentiment d'utilité et d'appartenance, pour finalement leur donner les moyens d'apprendre à vivre ensemble. Afin d'offrir aux apprenants des expériences d'apprentissage holistiques, la pédagogie transformationnelle exige que certains éléments clés soient mis en place par les enseignants, en déconstruisant les relations verticales et en créant un environnement d'apprentissage qui permet aux apprenants de nouer des relations positives et de confiance et de se sentir habilités à contribuer au changement dans leurs communautés.

Dans l'approche de la pédagogie transformationnelle, les apprenants ont avant tout besoin de donner un sens aux différentes dynamiques dans leur communauté, et de comprendre la discrimination, l'injustice et les conflits violents qui les entourent. Les enseignants doivent y être sensibles et aider les apprenants à comprendre leur contexte, les causes profondes des griefs et des clivages au sein de leur communauté, en leur donnant les moyens de décomposer et d'identifier les parties prenantes de leur communauté et les raisons des situations de conflit et de violence qui les entourent. Pour ces raisons, la sensibilité aux conflits est un élément clé de la pédagogie transformationnelle. Dans le chapitre 1, des outils pratiques et des cadres analytiques pour comprendre les conflits ont été présentés. Ces outils peuvent être adaptés pour aider les apprenants à donner un sens aux réalités qui les entourent.

La pédagogie transformationnelle exige également que les écoles soient des environnements d'apprentissage sûrs et que les enseignants puissent aider les apprenants à contribuer activement à leur propre apprentissage en collaboration avec leurs pairs. Des environnements d'apprentissage

sûrs et un apprentissage participatif et collaboratif permettront aux apprenants de développer des compétences de pensée critique et des attitudes positives envers eux-mêmes, leurs pairs et l'environnement, qui sont les ingrédients clés de la construction d'une paix fondée sur la confiance mutuelle, la dignité humaine et l'inclusion.

Des apprenants responsabilisés peuvent contribuer activement, par leurs actions, à transformer leur communauté : les enseignants sont invités à soutenir la responsabilisation et la participation réelle des apprenants. Les enseignants sont également des modèles clés pour les apprenants et, par leurs actions, leurs comportements et leurs attitudes, ils et elles ont une forte influence sur la manière dont les apprenants apprennent à apprécier la diversité et à établir des relations positives au-delà des clivages raciaux, culturels et socio-économiques.

La pédagogie transformationnelle ne se limite pas à l'enseignement d'une seule matière quelques heures par semaine ; fondée sur une approche scolaire globale, elle implique l'ensemble de l'école et de la communauté.

Tous ces éléments font partie de la pédagogie transformationnelle et ce n'est que la mise en œuvre holistique de tous ces éléments qui rend cette approche transformatif. Ce chapitre explique en détail comment ces éléments clés peuvent être introduits dans la classe.

6.1 Comment pouvons-nous présenter des pédagogies transformationnelles dans la salle de classe ?

Ce chapitre fournit aux enseignants les éléments clés et les approches pratiques pour introduire la pédagogie transformationnelle en classe. Ladite pédagogie favorise un processus d'apprentissage novateur qui responsabilise les apprenants, les engage dans des activités participatives et collaboratives et contribue à renforcer leur sens de la raison d'être et leur appartenance, renforçant ainsi la résilience.

Les approches comprennent :

1. **APPROCHE CONTEXTUELLE.** La compréhension et l'intégration du contexte et de la réalité sociale des apprenants dans le contenu.
2. **ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SÉCURISÉ** La création d'environnements d'apprentissage sûrs⁵.
3. **APPRENTISSAGE PARTICIPATIF ET COLLABORATIF** L'introduction d'un processus d'apprentissage basé sur l'apprentissage participatif et collaboratif.
4. **MODÉLISATION DES RÔLES** en tant que composante centrale pour favoriser les attitudes et les valeurs positives en vue de construire la paix et la résilience.
5. **APPROCHE SCOLAIRE SYSTÉMIQUE** Adoption d'une approche scolaire et communautaire systémique.
6. **SOUTENIR L'ACTION DES APPRENANTS** Combiner l'apprentissage et l'action afin de donner aux apprenants et aux enseignants les moyens de devenir des agents du changement prêts à défendre la paix et à prendre des mesures fondées sur des valeurs éthiques qui affirment la dignité de chacun.

⁵ Ce guide ne traite pas le sujet de la sécurité scolaire en profondeur. Il se concentre plutôt sur la création d'espaces sûrs pour la participation et l'exploration au sein de la classe et de l'école. Ces espaces permettent aux éducateurs de guider les apprenants dans des discussions sur des sujets sensibles et contextuels et de les aider à comprendre et à réfléchir sur les réalités complexes qui souvent les entourent. Pour en savoir plus sur la sécurité scolaire, veuillez consulter le guide de la sécurité scolaire de 2017 de l'UNESCO-IIRCA : outils pour les enseignants.

Ces approches peuvent être utilisées à la fois pour des activités d'apprentissage formelles et non formelles et dans des domaines tels que le sport, les arts et même pour une bonne utilisation des médias (voir encadré 6).

Des activités pratiques que les enseignants peuvent mener sont présentées dans le chapitre 8.

Encadré 6 : Le rôle des médias, de la technologie, des arts et du sport

Médias et Technologie

Les médias et la technologie jouent un rôle essentiel dans la vie et les intérêts des jeunes. Dans le même temps, ils sont également deux des outils les plus cruciaux pour la diffusion d'idées extrémistes et violentes. Pour lutter contre l'extrémisme violent et renforcer la résilience, il est essentiel que les écoles encouragent l'éducation aux médias et sensibilisent l'opinion publique aux contenus en ligne, aux fausses informations et à la propagande extrémiste. Il est également important de capaciter les jeunes avec des messages et des récits alternatifs pour favoriser la pensée critique, sans imposition de point de vue ou de conviction, et pour encourager le débat et la réflexion sur des sujets spécifiques. Les médias et la technologie peuvent également être des outils d'apprentissage essentiels que les enseignants peuvent utiliser, par exemple lors de discussions sur des problèmes contextuels, pour analyser les récits présentés dans les actualités et pour encourager une réflexion critique sur les problèmes émergents.

Arts et sports

Les arts et les sports ont un impact positif sur les jeunes. Ils offrent aux jeunes une occasion de s'engager de manière significative et déterminée, en leur permettant de développer et d'améliorer leurs compétences et leurs talents et d'améliorer leur confiance en eux et leur estime de soi. Bien qu'elles puissent faire partie d'un programme éducatif plus vaste, des activités sportives, artistiques et culturelles peuvent également être développées et organisées spécifiquement pour répondre à certains des facteurs d'attraction auxquels sont confrontées les communautés vulnérables. Par exemple, ils peuvent fournir un moyen précieux de parler des différences et de la diversité, des histoires, des expériences et des espoirs communs pour de nombreuses personnes, tout en suscitant la réflexion critique et la compréhension de différents points de vue. Il offre aux personnes marginalisées ou victimes de discrimination une occasion précieuse de prendre part à la vie de la communauté, de se faire entendre et de se sentir inclus, contribuant ainsi à résoudre les griefs et les tensions pouvant contribuer à l'extrémisme violent. Les associations sportives et culturelles locales actives pendant les vacances scolaires peuvent contribuer à la collaboration et à l'engagement (voir l'encadré ci-dessous). Le dialogue et la réflexion éthique, au delà du sport lui-même, sont également des manières d'améliorer la nature transformationnelle des expériences éducatives.

Avant d'apprécier les éléments clés de la pédagogie transformationnelle, il est noté ci-après certaines fausses croyances sur la pédagogie transformationnelle :

La mise en place de la pédagogie transformationnelle coûte cher

Vous ne pouvez pas introduire la pédagogie transformationnelle dans les grandes salles de classe

Vous avez besoin de beaucoup de supports modernes et de ressources qui coûtent cher

Cela prend du temps, est inconnu des enseignants et est plus difficile que ce qu'ils pratiquent actuellement

Les enseignants doivent renoncer à leur autorité et le chaos régnera dans les salles de classe



Mythes...



...Faits

La pédagogie transformationnelle ne nécessite pas des matériels coûteux et des ressources sophistiquées, mais plutôt :

- La participation active des apprenants
- Le partenariat entre apprenant et enseignant
- La prise en compte des expériences des apprenants
- L'incitation à la réflexion et au dialogue
- L'assistance aux apprenants pour construire ensemble leurs connaissances plutôt que d'instruire

La pédagogie transformationnelle peut être utilisée avec des classes de petite ou grande taille. C'est un changement dans la manière d'apprendre qui peut être appliqué dans toutes les classes.

Construire un plan de cours en utilisant une approche pédagogique transformationnelle ne prend pas beaucoup de temps, mais nécessite un changement de mentalité. Les enseignants ne transmettent pas d'informations, mais facilitent l'apprentissage.

Le fait que l'enseignant n'enseigne pas, mais oriente et structure le processus d'apprentissage en organisant des activités ne signifie pas qu'il perd le contrôle ou qu'il y aura un laisser-aller. La pédagogie transformationnelle permet à tous de participer à l'élaboration de connaissances. Ce qui permet aux apprenants de s'approprier et de contrôler leur propre apprentissage et les incite à davantage participer et à jouer un rôle actif dans le processus. Les enseignants contrôlent toujours les objectifs des sessions, mais les résultats dépendront de la participation des apprenants.

6.2 La sensibilité du contexte

Un usage efficace de la pédagogie transformationnelle nécessite la compréhension et l'intégration des contextes et des réalités sociales des apprenants. Les programmes et activités doivent être évalués et adaptés au contexte particulier des apprenants. Cela requiert une concentration sur les préoccupations des apprenants, la dynamique sociopolitique en classe ainsi que sur les problèmes affectant la communauté. Cela nécessite également d'examiner leurs propres points de vue et idées selon différentes perspectives afin de prendre des mesures idoines et efficaces.

Les apprenants ne doivent pas être dissociés ou isolés de ce qui se passe autour d'eux. L'éducation devrait les aider à jeter un regard critique sur leur propre contexte. Par exemple, les enseignants devraient être conscients des problèmes de discrimination ethnique, de migration, de conflits claniques et de dynamiques familiales ayant une incidence sur l'environnement. En ce qui concerne l'extrémisme violent, les enseignants doivent être sensibles aux effets que ce phénomène peut avoir sur certains apprenants. Certains élèves pourraient être confrontés d'une manière ou d'une autre à l'extrémisme violent : eux-mêmes ou leurs familles victimes - personnes de leur connaissance recrutées pour rejoindre des groupes extrémistes. Dans certains cas, les apprenants ont pu être eux-mêmes affiliés à un groupe extrémiste violent.

Les facteurs d'incitation à l'extrémisme violent doivent être discutés en créant un espace sûr dans les écoles. Les enseignants doivent être en mesure de faciliter les règles de base dans la classe et de créer des dialogues ouverts, permettant ainsi la libre expression des préoccupations, mais aussi le partage du vécu des victimes d'extrémisme violent ou des étudiants ayant été dans ces mouvements avant leur à l'école.

La sensibilité au contexte (en particulier ceux fragiles, vulnérables et violents) peut aider les enseignants à appliquer le principe de « ne pas nuire ». En planifiant leurs activités éducatives, les enseignants peuvent également aller au-delà pour tenter d'influencer les racines de la violence ou des divisions au sein de leurs communautés en recourant à des ressources positives. Si elle n'est pas élaborée en tenant compte du contexte et des dynamiques de groupe et de pouvoir, une intervention pourrait avoir des effets négatifs non souhaités en raison d'une mauvaise interprétation ou compréhension des termes, des expressions ou même de la communication non verbale. Une éducation sensible aux conflits nécessite de comprendre le contexte dans lequel se déroule l'éducation, d'analyser l'interaction entre le contexte et l'éducation, mais aussi d'agir de manière à minimiser les effets négatifs et à maximiser ceux positifs.

Encadré 7 : Conseils pratiques pour la réactivité et la sensibilité au contexte

Quelques conseils pratiques pour faciliter la réactivité et la sensibilité au contexte :

- Effectuer une **analyse complète du contexte**, y compris des éléments socioculturels, économiques et politiques, ainsi que les causes possibles de conflit.
- Déterminer les **besoins et les attentes des apprenants**.
- Planifier les sessions et activités en incluant différents groupes, tels que les jeunes marginalisés, les orphelins, les réfugiés, les jeunes qui faisaient auparavant partie d'anciens groupes extrémistes violents, les enfants des rues, les enfants handicapés,
- Permettre l'expression des idées et opinions de chacun.
- **Prendre en compte la langue, les relations minorité-majorité, la dynamique du pouvoir, le sexe, l'âge, la diversité culturelle, ethnique et religieuse.**
- **S'assurer que tous les documents sont sensibles au contexte** par rapport au langage et aux descriptions visuelles. S'assurer qu'ils ne présentent aucun parti pris pour ou contre un groupe. Ce faisant, l'on est moins susceptible d'encourager des stéréotypes qui favorisent la ségrégation et la discrimination.

6.3 Environnements d'apprentissage sûrs

L'approche contextuelle exige également que les écoles deviennent des endroits sûrs, qui encouragent la diversité et la représentation effective des différents groupes de la société. De cette manière, les écoles deviennent des lieux pour identifier et comprendre les causes profondes de la violence, les injustices et les conflits dans la société. Les écoles peuvent être des espaces pour le dialogue et l'interaction entre les différents segments sociaux (genres - religieux - ethniques - socio-économiques).

Les environnements d'apprentissage sûrs sont des espaces accueillants qui permettent la participation active, inclusive, authentique et interactive des apprenants et des éducateurs. Les environnements d'apprentissage sécurisés offrent les conditions nécessaires pour soutenir et encourager les apprenants à être eux-mêmes et à partager, à exprimer leurs pensées, leurs sentiments et leurs croyances, à établir des liens entre eux. Pour le développement de chaque individu et de la société dans son ensemble, il est très important d'accueillir l'apprenant dans un environnement où il peut se sentir non seulement en sécurité, mais aussi soutenu.

Il est essentiel de garantir que tous les différents types de sécurité requis pour assurer l'apprentissage soient assurés dans et hors de la salle de classe. En effet, les environnements d'apprentissage sûrs doivent offrir la sécurité physique, émotionnelle, environnementale, cognitive et spirituelle.

De plus, dans les milieux où sévit l'extrémisme violent, les enseignants doivent être extrêmement sensibles aux traumatismes et aux besoins de guérison des apprenants. Les enseignants doivent garder à l'esprit que certaines activités d'apprentissage peuvent susciter chez les apprenants des souvenirs et des émotions intenses et devraient, le cas échéant, fournir un soutien supplémentaire dans et hors de la salle de classe.

Encadré 8 : Facteurs menaçant la sécurité de l'environnement d'apprentissage :

Facteurs menaçant la sécurité de l'environnement des apprentissages :

SÉCURITÉ PHYSIQUE : travail des enfants, violence sexiste, y compris harcèlement sexuel, exploitation/abus, traite d'enfants, recrutement d'enfants soldats, recrutement dans des gangs et des groupes extrémistes, châtiments corporels et mariage précoces.

SÉCURITÉ ÉMOTIONNELLE : abus verbal, isolement, discrimination, favoritisme, intimidation, exclusion et manipulation.

SÉCURITÉ ENVIRONNEMENTALE : établissements scolaires inadaptés, absence d'environnement scolaire tenant compte du genre (installations de lavage, toilettes et installations sanitaires non disponibles pour les filles), absence de bibliothèque, de laboratoires et de terrains de jeu adéquats, attaques, conflits, catastrophes naturelles, risques environnementaux, pauvreté et d'autres inégalités.

SÉCURITÉ COGNITIVE : malnutrition, déficit de stimulation de l'apprentissage, endoctrinement et manque d'activités parascolaires, notamment arts, sports, clubs, art dramatique et autres compétences.

SÉCURITÉ SPIRITUELLE : manque d'espaces pour le recueillement et la réflexion, pas d'espace pour les opportunités, pas d'emphasis sur l'expression de soi et le questionnement, pas de priorité pour les arts, la nature ou le sport, pas d'encouragement, pas d'occasions pour les enfants de pratiquer leur propre religion/spiritualité.

Veuillez noter les regroupements de facteurs ont été fait dans un souci de clarté ; mais ces facteurs se recoupent et interfèrent souvent les uns avec les autres.

Encadré 9 : Apprentissage socio-émotionnel

L'importance de favoriser l'apprentissage socio-émotionnel

La pédagogie transformationnelle favorise l'apprentissage socio-émotionnel. Ce dernier permet aux jeunes d'acquérir les compétences nécessaires pour faire face aux nombreux défis auxquels ils sont confrontés en termes de détresse émotionnelle et de compréhension, mais aussi de façonner leur identité et leur rôle dans la société. Il aide les apprenants à progresser vers le développement de l'autonomie et de l'indépendance, tout en devenant des citoyens engagés. La formation d'identité et la raison d'être sont des questions interdépendantes qui jouent un rôle central dans la vie des êtres humains, en particulier chez les adolescents qui traversent une longue période de transformation biologique, allant de changements dans la structure du cerveau à l'activité hormonale. Au cours de cette période de profonde transformation, les possibilités d'apprentissage socio-émotionnel aident les jeunes à apprendre à gérer leurs émotions, à se centrer sur eux-mêmes, à développer de l'empathie envers les autres et à nouer de véritables liens bienveillants avec les autres. L'apprentissage socio-émotionnel aide également les apprenants à développer un sens de l'attention et de la préoccupation pour le monde qui les entoure, le sens de l'humain et une responsabilité partagée. Cela nécessite le développement d'approches introspectives dans le processus d'apprentissage pour permettre aux jeunes d'interagir et de développer leur spiritualité.

6.4 L'apprentissage participatif et collaboratif

Les principaux aspects de la pédagogie transformationnelle sont l'apprentissage participatif et collaboratif fondé sur l'inclusion, la citoyenneté démocratique, la liberté d'expression, le respect des différences et la résolution non violente des conflits. Au cœur de la pédagogie transformationnelle se trouve la participation active de l'apprenant. Ce modèle s'appuie sur l'apprentissage par l'expérience. Il exige un style éducatif démocratique et participatif.

L'idée n'est pas que les enseignants connaissent l'éthique et les valeurs ou d'autres sujets que les apprenants ne connaissent pas. L'enseignant n'enseigne pas, mais oriente et structure le processus d'apprentissage en organisant des activités, en aidant chacun et tous à se développer, à remettre en question ses connaissances, ses attitudes et son comportement.

À cette fin, il est important de comprendre les caractéristiques clés d'une participation significative. L'objectif principal de la pédagogie transformationnelle est de permettre aux apprenants de passer de l'acquisition passive de connaissances et de compétences à un engagement actif et un contrôle de leur propre apprentissage, en prenant conscience de leurs décisions, attitudes, idées et actions et en agissant pour transformer les communautés environnantes. La participation ne doit pas être considérée comme un processus individuel, mais doit aller de pair avec la participation collective de tous les apprenants.

Les possibilités d'apprentissage devraient :

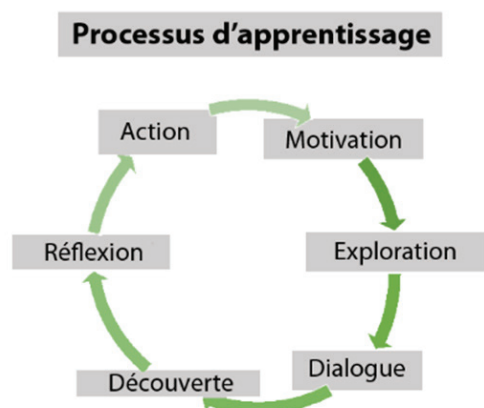
- Encourager activement les apprenants à collaborer les uns avec les autres ;
- Créer des occasions de dialoguer, de discuter différents points de vue ;
- Encourager le développement de relations respectueuses ;
- Encourager le travail d'équipe pour résoudre les problèmes plutôt que de promouvoir la compétition ;
- Créer un espace de réflexion et d'intégration de l'apprentissage.

Les enseignants devraient créer des possibilités de collaboration, non seulement entre ceux qui appartiennent à des groupes similaires, mais aussi entre groupes considérés comme différents. Seuls une pédagogie transformationnelle et un processus d'apprentissage spécifique peuvent offrir des opportunités d'apprentissage engagées : passer de l'initiation au savoir à la promotion de l'action, de la participation en et hors classe à la contribution au développement de la résilience.

Les étapes spécifiques du processus d'apprentissage sont conçues pour guider les enseignants et faire en sorte que les apprenants participent activement à l'expérience d'apprentissage. La spirale engage les participants dans un processus de découverte dont le résultat conduit à une nouvelle réflexion et à un apprentissage continu. Le processus d'apprentissage sert de modèle à la préparation de programmes et d'activités, à la sensibilisation des apprenants à leurs propres expériences d'apprentissage et au développement de la pensée critique. Développer la pensée critique requiert un processus continu de transformation personnelle. C'est pourquoi le processus d'apprentissage met l'accent sur l'importance de la réflexion en tant qu'élément clé permettant à l'apprenant d'explorer ses dilemmes et l'impact de toutes ses décisions sur lui-même et sur les autres.

L'esquisse suivante est une illustration graphique la pédagogie transformationnelle. Elle commence par la motivation d'apprendre ou de participer à l'activité. Ensuite le processus passe par l'exploration, le dialogue, la découverte, la réflexion et l'action. Il convient également de noter que le processus n'est pas linéaire ; il est une sorte de spirale continu venir.

Figure 20 : Éléments du processus d'apprentissage



Source : adapté de Arigatou International, 2008

MOTIVATION Pourquoi les apprenants devraient-ils être impliqués et participer ? Les enseignants doivent créer une motivation intrinsèque et extrinsèque afin que les apprenants s'impliquent et comprennent pourquoi le sujet ou l'activité est important(e). Les activités de motivation suscitent la curiosité et incitent les apprenants à identifier et à explorer un problème spécifique.

EXPLORATION Dans cette phase, l'enseignant fournit des informations sur le sujet ou des instructions spécifiques sur l'activité à mener, permettant aux apprenants d'explorer le sujet.

DIALOGUE L'enseignant construit un espace sûr pour le dialogue et la discussion, permettant ainsi aux apprenants à partager leurs positions et idées, tout en écoutant les différents points de vue. Cette phase est cruciale pour le développement de la pensée critique. Les enseignants peuvent approfondir le dialogue en posant des questions ouvertes.

DÉCOUVERTE Après un dialogue fructueux, les apprenants sentent qu'ils ont découvert de nouvelles façons de penser et qu'ils ont aussi appris quelque chose sur eux-mêmes. Dans certains cas, ils adhèrent également à des idées et à des opinions différentes des leurs. La découverte intervient lorsque les apprenants ont un moment « aha » qui leur permet de faire de nouvelles constatations et d'établir des liens.

RÉFLEXION L'enseignant guide les élèves à réfléchir sur l'expérience et les principales informations à retenir sur un sujet traité. Comment le contextualiser par rapport à notre milieucontexte ? Comment passer de l'apprentissage en classe à l'action pour la paix dans nos collectivités ?

ACTION L'action est peut-être l'élément clé de l'apprentissage. Comment encourager les apprenants à trouver des façons d'agir à l'extérieur de la salle de classe pour transformer leurs communautés, tant au niveau individuel que collectif ?

Des méthodes spécifiques sont proposées afin d'offrir des espaces pour la motivation, l'échange, l'interaction, la rencontre, la découverte, la pensée critique, la réflexion et l'action. Ces méthodes placent l'apprenant dans un processus d'auto-apprentissage dans un groupe. Elles aident également à acquérir des compétences, à améliorer les connaissances des apprenants et à favoriser les attitudes qui donnent les moyens d'apprendre à vivre et à agir dans une société plurielle.

Chaque enseignant a pour rôle de sélectionner la méthodologie la plus appropriée pour un groupe d'apprenants. Le présent Guide propose plusieurs types d'activités et de méthodologies regroupées au chapitre huit. Ces dernières doivent être utilisées en les adaptant au contexte local et à l'âge des participants. L'utilisateur du Guide ne doit jamais perdre de vue qu'il s'agit là de suggestions et que les enseignants devraient se sentir libres de les adapter et de les redéfinir au besoin.

L'apprentissage peut se faire individuellement, mais c'est grâce à la collaboration avec les autres que les apprenants peuvent être en mesure de reconsidérer leurs points de vue ou ceux des autres, de développer de nouvelles idées et d'élargir leurs propres perspectives tout en explorant leur propre identité.

L'apprentissage participatif et collaboratif offre la possibilité à chaque personne de participer pleinement, de jouir de pratiques inclusives, de méthodologies et de techniques tenant compte de la diversité, ainsi que la possibilité de respecter les modes d'apprentissage et d'interaction de chaque participant.

Les apprenants doivent être responsables de leur propre apprentissage, attirés par leur curiosité et leur motivation intrinsèque. Ils doivent être conscients du processus (« voyage ») qu'ils commencent avec l'enseignant. Ils doivent être libres d'explorer, de dialoguer, de faire une pause, de réfléchir, de discuter et de poser des questions.

Les apprenants autonomes vont associer les dialogues internes et externes de leur vie à leur motivation intrinsèque pour apprendre. La responsabilité de l'enseignant est de fournir des espaces où les apprenants peuvent être activement impliqués dans le développement d'activités en classe, faire des suggestions et utiliser des ressources qu'ils connaissent bien. Bien que les enseignants soient responsables de la définition d'objectifs clairs, de la mise en scène et de la facilitation du programme, les résultats de ce processus d'apprentissage sont développés principalement par les apprenants.

6.5 Modélisation des rôles

Nous apprenons mieux par l'exemple. Les enseignants font partie des acteurs clés dans la vie des jeunes quand il s'agit de faciliter les connaissances, de promouvoir des attitudes et de se référer à des valeurs. De plus, les enseignants inspirent les apprenants et deviennent souvent des modèles importants. Qui ne se souvient de l'empreinte d'au moins un de ses enseignants?

Lorsque vous mettez en place des programmes et des activités à l'aide de pédagogies transformationnelles, les modèles de comportement deviennent un élément central du processus d'apprentissage. L'enseignant doit :

1. Démontrer des attitudes, des comportements et des actions éthiques.
2. Faire preuve de compréhension, de respect et d'appréciation mutuels envers les autres.

Nous devons modéliser les échecs et les vulnérabilités autant que le succès, car ce sont des éléments importants de la condition humaine. Les enseignants peuvent montrer aux apprenants que faire des erreurs est une partie normale de l'apprentissage.

3. Ouvrir les bras à la diversité.
4. Faire preuve de cohérence entre son expression orale, ses comportements et ses actions.
5. Réfléchir et prendre conscience de l'impact de ses comportements et de ses attitudes sur les apprenants.

6.6 Approche globale de l'école

L'approche globale englobe toutes les matières scolaires, tout le personnel scolaire, les enseignants et les élèves. Elle concerne tous les aspects de la vie de l'école.

L'approche globale favorise un environnement d'apprentissage où tous les membres de l'école se sentent en sécurité, quelles que soient leurs capacités cognitives et physiques, leur langue, leur race, leur origine culturelle, leurs antécédents religieux, leur orientation sexuelle, leur sexe, leur identité sexuelle ou leur âge.

En pratique, cela signifie également que l'école doit fournir aux apprenants des espaces et des possibilités pour exercer la paix et la démocratie. Les initiatives impliquant les apprenants dans la prise de décision, les activités de leadership et la gestion quotidienne de l'école sont essentielles pour favoriser une participation significative. Des activités telles que les conseils d'élèves sont également utiles pour recréer les structures de la société et développer les compétences démocratiques. L'implication de la communauté dans les activités d'apprentissage est également un mécanisme important permettant de rendre possible et tangible l'approche globale de l'école.

L'approche globale concerne tous les membres de la communauté scolaire, y compris les élèves, les enseignants, le personnel administratif et les parents. Il ne s'agit pas seulement de ce qui se passe dans le programme, mais aussi au sein de l'école. Elle plaide pour que l'apprentissage se fasse non seulement à travers le programme officiel, mais aussi à travers l'expérience quotidienne des élèves à l'école et au-delà. Les écoles doivent prendre en compte le bien-être de leur personnel, de leurs élèves, des parents / tuteurs et de la communauté en général au moyen de trois éléments clés complémentaires pour améliorer les relations et le bien-être :

1. **Curriculum** : l'adoption de curriculums inclusifs, spécifiques et pertinents pour assurer la représentation de tous les groupes de la société afin de faciliter la construction identitaire dans une perspective de respect et de pluralité.
2. **Culture et environnement** : l'environnement physique, l'éthique et les valeurs, ainsi que les politiques et structures mises en place pour créer un environnement propice à la vie, à l'apprentissage et au travail.
3. **Partenariats et liens avec la communauté** : incluent des partenariats internes avec les parents, le personnel et les élèves, ainsi que des partenariats externes avec d'autres écoles, organisations gouvernementales et non gouvernementales.

Les initiatives qui favorisent des contacts avec la communauté doivent être initiées, soutenues et encouragées. Les parents, les dirigeants de la communauté et les enseignants doivent y jouer un rôle notable pour la promotion de l'approche globale visant à instaurer la paix et la résilience. Les actions dirigées par les apprenants, les rapprochant de leur communauté, sont au cœur de la pédagogie transformationnelle.

6.7 Soutenir les actions menées par les apprenants

La classe devient un laboratoire ou un espace où des idées transformatrices sont nourries et conçues, où des initiatives socialement responsables sont conçues avec le soutien d'enseignants capables de favoriser une participation significative. Les enseignants accompagnent également les apprenants dans le développement d'initiatives scolaires dirigées par ces derniers et de projets allant au-delà de la salle de classe.

Les enseignants jouent un rôle crucial dans la création d'espaces sûrs pour une participation significative et dans l'accompagnement des apprenants dans leur quête d'actions transformatrices et collectives.

Pour cela, les enseignants doivent être dotés de connaissances et de compétences nécessaires pour appliquer une pédagogie transformatrice. Cela engage activement les apprenants à l'aide de méthodes participatives et crée des environnements d'apprentissage sécurisés pour le dialogue, le partage et l'apprentissage de la collaboration et du passage de l'apprentissage individuel à l'action collective.

Il est important que les enseignants comprennent les différents niveaux de participation afin d'être en mesure de soutenir la participation significative des apprenants à la conception et à la mise en œuvre d'activités et de projets. L'échelle de participation de Roger Hart est un outil utile et pratique.

ÉCHELON 8 : activités initiées par des jeunes et processus décisionnels partagés avec des adultes. Cela se produit lorsque les projets ou programmes sont initiés par les jeunes et que la prise de décision est partagée entre jeunes et adultes. Ces projets autonomisent les jeunes tout en leur permettant d'accéder et d'apprendre des expériences de la vie et de l'expertise des adultes. Cet échelon de l'échelle peut être illustré par les partenariats entre jeunes / adultes.

ÉCHELON 7 : Projets initiés et dirigés par les jeunes. Ici les jeunes initient et dirigent un projet ou un programme. Les adultes jouent uniquement un rôle de soutien. Cet échelon de l'échelle peut être illustré par l'activisme dirigé par la jeunesse.

ÉCHELON 6 : Projets initiés par les adultes, décisions partagées avec les jeunes. Les projets ou programmes sont initiés par les adultes, mais la prise de décision est partagée avec les jeunes. Cet échelon de l'échelle peut être illustré par la recherche d'actions participatives.

ÉCHELON 5 : Consultés et informés. Les jeunes donnent des avis sur des projets ou des programmes conçus et gérés par des adultes. Les jeunes sont informés de la façon dont leurs commentaires seront utilisés et sur les résultats des décisions prises par des adultes. Cet échelon de l'échelle peut être atteint avec les comités de conseils des jeunes.

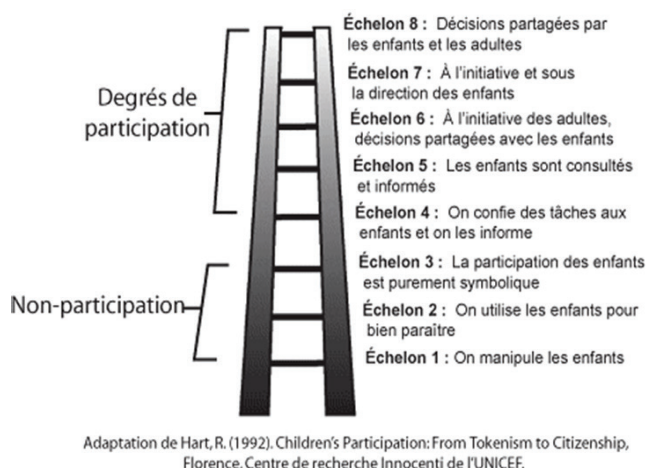
ÉCHELON 4 : Impliqués mais guidés. C'est là où les jeunes sont assignés à un rôle spécifique et sont informés du comment et du pourquoi de leur participation.

ÉCHELON 3 : Symbolique. Lorsque la parole semble être donnée aux jeunes, mais qu'en fait ils n'ont que très peu, voire pas de choix, par rapport à ce qu'ils disent ou à la manière dont ils participent.

ÉCHELON 2 : Décoration. Survient lorsque des jeunes sont utilisés pour aider ou « renforcer » une cause d'une manière relativement indirecte, bien que les adultes ne prétendent pas que la cause est inspirée par les jeunes.

ÉCHELON 1 : Manipulation. Se produit lorsque les adultes utilisent des jeunes pour soutenir des causes et prétendre que les causes sont inspirées par les jeunes.

Figure 21 : Échelle de participation des jeunes



Source : Hart (1997)

Qu'est-ce qu'une participation significative ?

Dans son ouvrage intitulé *Participation des enfants : théorie et pratique de la participation des jeunes citoyens au développement de la communauté et à la protection de l'environnement*, Roger Hart (1997) a présenté les concepts et le contenu d'une participation significative pour les enfants.

Il a conçu un outil très utile appelé « **l'échelle de la participation des enfants** ». L'échelle est devenue un outil fondamental pour comprendre la participation des jeunes et pour concevoir des programmes et des initiatives visant à favoriser une participation significative des enfants et des jeunes du monde entier.

6.8 Mesures concrètes afin de guider les enseignants pour soutenir les projets axés sur l'apprenant

Voici les étapes spécifiques permettant aux enseignants de collaborer avec les apprenants lors de la conception et de la réalisation d'activités et de projets dirigés par des jeunes.



ÉTAPE 1 : Identifier le projet

Offrir aux apprenants l'espace et la possibilité d'identifier un problème spécifique qu'ils aimeraient aborder, une situation qu'ils souhaiteraient changer. Donner des conseils aux apprenants et créer un espace sûr leur permettant de réfléchir au problème ou à la situation (individuellement et en groupe).

ÉTAPE 2 : Planifier le projet

Guider les apprenants durant tout le processus de planification. Laisser suffisamment de temps aux apprenants pour commencer à réfléchir et à concevoir leur idée de projet en détail, identifier les objectifs qu'ils souhaitent atteindre, les actions spécifiques à réaliser et la portée complète de leur projet. Ont-ils besoin d'impliquer d'autres parties prenantes en dehors de l'école ? Fournissez aux apprenants des idées pour aller au-delà de la classe et de l'école et pour dialoguer avec d'autres acteurs.

ÉTAPE 3 : Identifier les équipes de projet et les rôles de direction

Chaque projet et activité nécessite une structure spécifique et claire. Les rôles doivent être partagés entre les apprenants. Qui fait partie de l'équipe de mise en œuvre ? Qui coordonne les différentes responsabilités et veille à ce que toutes les tâches soient accomplies ? Est-ce que tout le monde a un rôle à jouer ? En tant qu'enseignant, votre rôle est de vous assurer que la participation est ouverte et que tous les apprenants ont la possibilité de jouer un rôle et de contribuer.

ÉTAPE 4 : Fournir des conseils, un soutien et une évaluation des progrès

Faites en sorte que les apprenants sachent et comprennent que vous êtes là pour soutenir ou faciliter le processus et pour les guider, pour partager le processus décisionnel, en les conseillant au fur et à mesure de l'avancement de leurs projets et de leurs activités. Assurez-vous également de planifier des réunions régulières pour discuter des progrès enregistrés.

Questions de réflexion

- ✓ Quels avantages peut-on tirer de l'adoption de la pédagogie transformationnelle ? Quels peuvent être les défis auxquels je vais devoir faire face ?
- ✓ Quelles peuvent être les expériences individuelles et collectives que nos apprenants peuvent acquérir lorsque nous pratiquons une pédagogie transformationnelle ?
- ✓ Quels aspects de la pédagogie transformationnelle sont suffisamment développés dans notre école et que doit-on améliorer ?
- ✓ Comment pouvons-nous renforcer la participation des apprenants à l'éducation pour la paix et le renforcement de la résilience ?
- ✓ Comment puis-je utiliser le processus d'apprentissage pour structurer des activités d'apprentissage scolaires et parascolaires ?

Références

- Arigatou International (2008). Apprendre à vivre ensemble : Un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique
<https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Apprendre-a-vivre-ensemble-FR.pdf> (consulté 27 April 2021).
- Bourdieu, P. (1975). *Le langage autorisé. Note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5/6, nov. 1975, p. 183-190.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques (sur la théorie de l'action)*, Paris, Seuil.
- Diop, J.M. (2015). Communicateur traditionnel ou tout simplement griot ? Seneplus Medias. www.seneplus.com/article/communicateur-traditionnel-ou-tout-simplement-griot. (consulté 02 mai 2021).
- Faurie, C. (2003). *Conduite et mise en oeuvre du changement : l'effet de levier ; vaincre les résistances ; appliquer une stratégie ; Par où commencer ? ; identifier les animateurs ; choix des outils ; systèmes d'information ; changer de modèle ; rôle du dirigeant*. Maxima.
- Faurie, C. (2008). *Conduire le changement : Transformer les organisations sans bouleverser les hommes*. Editions L'Harmattan.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation : From tokenism to citizenship* (No. inness92/6).
- Hart, R. (1997). *Children's Participation : The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York, UNICEF.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, New York, Prentice Hall. ed.

Chapitre 7

Évaluation de l'apprentissage :

Objectifs du chapitre

- Fournir aux enseignants des outils pratiques pour mesurer les résultats des apprenants en termes de renforcement de la paix et de la résilience.
- Fournir aux enseignants des approches pratiques pour définir des objectifs d'apprentissage et des indicateurs.

7.1 Pourquoi avons-nous besoin d'une évaluation ?

L'évaluation est un élément clé du processus d'apprentissage. Elle permet aux enseignants et aux apprenants de réfléchir, d'identifier des relations, de savoir où est-ce qu'ils se situent par rapport au processus d'apprentissage, comment ils s'y sont rendus et quelles questions ils ont encore à résoudre. L'évaluation est un processus d'autoréflexion autant qu'un processus de découverte.

Pour les enseignants, l'évaluation doit être considérée comme un moyen d'améliorer leur propre enseignement et de combler les lacunes dans le processus d'apprentissage des élèves.

La mesure des acquis de l'apprenant en termes de résilience nécessite la conception d'approches globales pour évaluer l'apprentissage et les progrès réalisés par l'élève en ce qui concerne les compétences de base énumérées au Chapitre 5. La résilience effective est multidimensionnelle. Afin d'évaluer les progrès dans sa construction, nous devons observer le nombre de changements intervenus dans les différentes compétences.

Les approches holistiques d'évaluation permettent aux enseignants de suivre les progrès des apprenants. Elles permettent également aux apprenants de participer à leur propre parcours éducatif, de réfléchir et de comprendre leurs propres changements de comportement, de relations, de connaissances, d'attitudes et de compétences.

L'évaluation doit prendre en compte à la fois les dimensions individuelle collective de l'apprentissage. Les évaluations doivent être comprises et planifiées comme des composantes normales du processus d'apprentissage. Un moment précis pour l'évaluation doit toujours être intégré au plan de cours.

L'évaluation des compétences pour construire la paix et la résilience ne consiste pas seulement à évaluer sur une échelle d'un à cinq si les apprenants apprennent ou non ; cela nécessite l'utilisation de plusieurs outils qualitatifs pour comprendre les progrès et les changements de perceptions, d'idées et de relations et pour développer des capacités de réflexion chez les apprenants et les éducateurs (voir section 7.5).

7.2 Valeur de l'évaluation

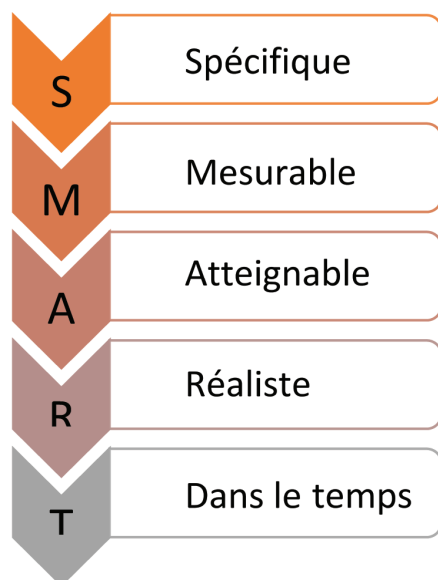
L'évaluation peut aider les éducateurs à :

1. Suivre systématiquement le processus et les progrès des apprenants (individuellement et collectivement) ;
2. Saisir et évaluer l'évolution des connaissances, des attitudes et des compétences des apprenants ;

3. Identifier les ajustements nécessaires pour que les éducateurs puissent mieux adapter leur programme aux besoins contextuels des apprenants ;
4. Créer des espaces et offrir des opportunités pour que les apprenants réfléchissent et comprennent leurs propres changements de comportement, de relations, de connaissances, d'attitudes et de compétences.

Pour mesurer ces objectifs, il est important que les éducateurs développent des objectifs d'apprentissage SMART.

Figure 22 : Objectifs SMART



Par exemple, un objectif d'apprentissage pourrait être que les apprenants soient capables d'identifier des alternatives non violentes aux situations d'injustice ou de conflit dans leurs écoles. Un deuxième objectif pourrait être qu'ils agissent de manière non violente dans des situations d'injustice.

Pour mesurer les objectifs, les enseignants auront besoin d'indicateurs pour pouvoir déterminer si les objectifs d'apprentissage sont atteints. Un indicateur est une information qui signale un changement. Les indicateurs peuvent être à la fois quantitatifs (par exemple, enregistrer le nombre d'apprenants capables d'identifier au moins trois moyens non violents de résolution de conflits) et qualitatifs (par exemple, les types d'actions entreprises par les apprenants pour réagir de manière non violente à des situations conflictuelles).

Les enseignants sont invités à partager les objectifs d'apprentissage et les indicateurs avec les apprenants. De cette manière, ils peuvent être au courant des attentes des apprenants et pouvoir ainsi réviser ou adapter les objectifs.

Encadré 10 : Exemple d'objectif d'apprentissage**Exemples concrets et lectures complémentaires**

Exemple d'objectif d'apprentissage pour une leçon : à la fin de la leçon, les apprenants sont en mesure d'identifier les stéréotypes négatifs prévalant dans leur communauté.

Indicateur possible : Le pourcentage d'apprenants qui identifient trois stéréotypes négatifs ou plus d'ici la fin de la leçon.

Exemple d'objectif d'apprentissage pour un programme d'un an : à la fin de l'année scolaire, les apprenants sont en mesure de choisir des alternatives non violentes pour répondre aux situations de conflit de leur vie.

Indicateur possible : le pourcentage d'apprenants qui signalent une amélioration dans la réponse aux situations de conflit avec des alternatives non violentes.

Pour plus de détails, voir le guide « Apprendre à vivre ensemble - Conception, suivi et évaluation de l'Éducation pour la vie, la citoyenneté, la paix et les droits de l'homme » (2008). Ce guide est le fruit d'une collaboration entre le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) et la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

Comment pouvons-nous évaluer si l'apprentissage progresse ?

1. Définir des objectifs d'apprentissage clairs et SMART.
2. Développer des indicateurs qui permettront aux enseignants d'identifier si / comment l'apprentissage se déroule.
3. Utiliser des approches et des outils simples, participatifs et centrés sur l'apprenant.
4. Évaluer, analyser les résultats et prendre, si nécessaire, des mesures de remédiation.

7.3 Quand l'évaluation est-elle effectuée ?

L'évaluation doit être comprise et planifiée dans le cadre du processus d'apprentissage. Un moment précis pour l'évaluation devrait toujours faire partie du plan de leçon. Par exemple, à la fin de la leçon/ de l'activité, l'enseignant doit prévoir suffisamment de temps pour que l'apprenant puisse :

- Réfléchir à son apprentissage ;
- Identifier une action qu'il pourrait dérouler ;
- Réfléchir en groupe et évaluer avec les pairs ;
- Vérifier à quel point il était à l'aise avec la leçon/l'activité.

7.4 Dimensions de l'apprentissage pour la construction de la paix

L'acquisition des compétences de base pour le renforcement de la résilience se fait à plusieurs niveaux et dans plusieurs disciplines. Cela signifie que les méthodes d'évaluation doivent être conçues pour saisir les multiples dimensions de l'apprentissage, notamment les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs.

Figure 23 : Dimensions de l'apprentissage pour la construction de la paix

Connaissance	• Compréhension et remise en question des stéréotypes et des préjugés • Comprendre les causes profondes du conflit • Développer des récits alternatifs
Compétences	• Résolution de problème • Collaboration • Pensée critique • La pensée créative
Attitudes	• Approche de résolution de conflit • Relations avec les autres • Répondre aux besoins des personnes
Valeurs	• Le respect • Empathie • Responsabilité • Réconciliation

7.5 Outils pratiques d'évaluation de l'apprentissage pour la construction de la paix et de la résilience

Les enseignants ont besoin d'outils d'évaluation pratiques pour les aider à mesurer l'impact de leurs activités. Quelques méthodes pratiques sont suggérées dans cette section.

Le tableau ci-dessous résume les outils d'évaluation présentés.

Tableau 2 : Résumé des outils d'évaluation

Outil d'évaluation	Objectif	Quand l'utiliser
Journal d'apprentissage	Pour les apprenants : recense les expériences personnelles de l'apprenant. Pour les enseignants : pour enregistrer les sessions et noter les transformations chez leurs apprenants, mais aussi leurs propres apprentissages et réflexions	Après chaque session
Prise de température	Évaluer l'apprentissage et évaluer la session	Pendant la session (pour permettre la mise en œuvre des ajustements) et/ou après la session comme méthode d'évaluation rapide
Haut les mains	Voir si les connaissances partagées ont été comprises	Pendant la session (pour permettre la mise en œuvre des ajustements) et/ou après la session comme méthode d'évaluation rapide
Outil d'autoréflexion	Mesurer les facteurs internes et externes liés à la résilience et disponibles chez les adolescents	Questionnaire confidentiel à administrer dans un délai défini
Une chose que j'ai aimée et une que je n'ai pas aimée	Évaluer l'apprentissage et évaluer la session	Après la session pour évaluer la session et identifier ce qui peut être amélioré
Partage de groupe	Partager sur l'apprentissage individuel et réfléchir sur le groupe et la dynamique pendant les activités	Après la séance Les enseignants sont également invités à participer au partage
Tableau de contrôle	Mesurer l'apprentissage individuel	Après la session
Partage de sentiments, de connaissances et d'action	Réfléchir sur l'apprentissage individuel en termes de connaissances et de compétences	Après la session
Collection d'histoires de changement	les enseignants rassemblent des histoires d'apprenants illustrant leur transformation	Après la mise en œuvre complète du programme (6 à 12 mois)

A. Journal d'apprentissage

Les méthodes d'autodéclaration sont souvent considérées comme la mesure la plus appropriée des expériences personnelles d'un individu. C'est donc un outil précieux pour l'enseignant et l'apprenant. Il est tout aussi important que les enseignants eux-mêmes réfléchissent et qu'ils évaluent les progrès des apprenants en termes de renforcement de la résilience.

Journal d'apprentissage pour apprenants

Au cours de la première session de ce programme, l'enseignant doit fournir à chaque apprenant un journal d'apprentissage. Il faut expliquer qu'il s'agit avant tout d'un journal intime pour enregistrer des expériences et des sentiments. C'est simplement un outil d'autoréflexion que les apprenants sont invités à utiliser après les sessions pour suivre leur processus d'apprentissage. Les apprenants seront invités à partager (de manière volontaire) leurs réflexions, par exemple lors d'une session de partage en groupe. Ils sont pas obligés de partager ce qu'ils souhaitent garder pour eux. Pour accompagner ce processus d'autoréflexion, les enseignants peuvent inviter les apprenants à réfléchir sur un ensemble de questions et d'énoncés. Quelques questions directrices sont suggérées ci-dessous :

- Qu'est-ce que j'ai appris de cette activité ?
- Qu'est-ce qui était nouveau pour moi avec cette activité ?
- Qu'est-ce qui m'a le plus intéressé dans l'activité d'aujourd'hui ?
- Est-ce que quelque chose a changé en moi après cette activité ? Mes idées ont-elles changé ? Si c'est le cas, comment ?
- Est-ce que quelque chose pendant l'activité s'est différemment déroulée par rapport à ce qui était prévu ? Ai-je pu surmonter la situation qui s'est produite ? Si oui, comment l'ai-je fait ?
- Qu'est-ce que j'ai découvert et appris sur moi-même aujourd'hui ? Et à propos des autres autour de moi ?
- Comment puis-je utiliser ce que j'ai appris aujourd'hui ?
- Pensez à une situation à laquelle vous avez été confronté aujourd'hui et qui vous a fait penser différemment ou qui était nouvelle pour vous ? Pourquoi était-ce important pour vous ?
- Y a-t-il eu un problème que vous ou le groupe avez rencontré aujourd'hui ? Y a-t-il eu une solution ? Si non comment pourrait-il être résolu ?
- J'avais l'habitude de penser / de faire et maintenant je pense / fais...

Ce journal d'apprentissage peut être utilisé pour n'importe quel sujet, puisqu'il se fonde sur la réflexion globale en vue de développer des compétences d'apprentissage y relatives et qui sont génériques.

Journal d'observation pour les enseignants

Le journal d'observation pour les enseignants offre une opportunité de réflexion et d'observation sur les expériences, les défis et les succès rencontrés au cours de la session. Pour l'enseignant, le journal sera aussi bien un outil d'enregistrement des changements et des transformations chez les apprenants, qu'un facilitateur d'apprentissage et de réflexion personnelle.

B. Prise de température

Dans certaines circonstances, les enseignants auront besoin d'un outil d'évaluation de l'apprentissage (individuel et du groupe) rapide et convivial. Cet outil aide également à identifier les ajustements nécessaires pour mieux adapter le programme et les activités aux besoins contextuels des apprenants.

C. Les mains en l'air

Lorsque vous posez une question aux apprenants, demandez-leur de lever la main pour répondre et de prendre note des réponses aux questions suivantes. Est-ce qu'ils lèvent la main avec enthousiasme ? Sont-ils désireux de parler ou de montrer leur intérêt ? Sont-ils impliqués ? Ou est-ce que les mains sont à mi-hauteur ou pas du tout ? Ces situations peuvent également être appréciées en demandant aux apprenants à main levée s'ils ont compris jusqu'à présent ou les questionner sur un mot / sujet spécifique.

« Les mains en l'air » est un outil rapide permettant de mesurer le niveau actuel d'engagement et d'enthousiasme des apprenants ; ce qui peut vous aider à comprendre si un ajustement de votre session est nécessaire afin de relever la participation. C'est aussi un moyen pratique de comprendre si les connaissances que vous avez partagées ont été bien comprises et pertinentes pour vos apprenants.

D. Outil d'autoréflexion

Un autre outil d'évaluation pratique permettant de mesurer les progrès des apprenants en matière de renforcement de la résilience est un outil d'autoréflexion, tel qu'un questionnaire confidentiel. Un tel outil nécessite un haut niveau de confidentialité, car les apprenants partageront des informations personnelles et sensibles. Il est important que la formulation des questions soit soigneusement faite, adaptée aux besoins et au niveau des apprenants.

Les éléments du questionnaire peuvent être notés sur une échelle de points allant de 1 (tout le temps) à 5 (jamais). Les scores les plus bas indiquant une plus grande présence de facteurs internes et externes liés à la résilience et disponibles pour les adolescents. Les compétences internes comprennent les acquis individuels tels que la conscience de soi, la confiance en soi et/ou l'empathie, tandis que les facteurs externes peuvent inclure le rapprochement avec les enseignants et les pairs, l'engagement dans la communauté et le soutien de la famille.

Échelle d'évaluation : 1 = toujours 2 = très souvent 3 = parfois 4 = rarement 5 = jamais

Tableau 3 : exemple d'outil d'autoréflexion

Compétences	Questions	Évaluation				
Connaissance de soi	Je sens que je peux contribuer positivement à la vie de ma communauté.	1	2	3	4	5
	Je me sens aimé et soutenu par mon entourage	1	2	3	4	5
Confiance en soi	Je suis convaincu que je peux gérer tout ce qui se présente à moi	1	2	3	4	5
Pensée critique	Je me sens en sécurité et en confiance pour exprimer mes opinions lors de dialogues et d'activités en classe	1	2	3	4	5
Mentalité de croissance	Je n'ai pas peur de faire des erreurs	1	2	3	4	5
	Je crois que je peux apprendre de l'échec	1	2	3	4	5
Empathie	Je peux collaborer avec des personnes différentes de moi	1	2	3	4	5
Interdépendance	Je respecte et accepte les différences	1	2	3	4	5
	Je peux parler et recourir à ma famille, à mes amis quand j'ai besoin d'aide	1	2	3	4	5
Communication interculturelle	Je peux faire face au désaccord grâce au dialogue et résoudre pacifiquement les problèmes	1	2	3	4	5
Collaboration	Je travaille avec d'autres pour accomplir des tâches	1	2	3	4	5
Résolution de problème	Je peux identifier des solutions possibles aux problèmes qui me concernent et affectent ma communauté	1	2	3	4	5

E. Une chose que j'ai aimée et une que je n'ai pas aimée

Disposez les apprenants en cercle. Faites le tour du cercle et invitez un à un les apprenants à parler d'une chose qu'ils ont aimée à propos de la session, d'une chose qu'ils ont apprise, d'une chose qu'ils n'ont pas aimée et d'une chose qu'ils auraient aimé améliorer pendant la session.

Vous pouvez également organiser cette session en utilisant quelque chose de doux (un pétale) et de quelque chose de dur (une pierre). Demandez aux apprenants de prendre un pétale et une pierre et, à leur tour, de partager quelque chose qui leur plaît en plaçant le pétale au centre, ou quelque chose qu'ils n'aimaient pas ou qui était difficile pour eux en plaçant la pierre au centre. Répétez l'exercice jusqu'à ce que tout le monde ait placé les deux objets.

F. Partage de groupe

Il est souvent plus facile pour les apprenants de partager leurs réflexions sur leurs comportements, leurs idées et les changements qu'ils ont subis s'ils peuvent le faire avec un groupe de pairs, c'est-à-dire toute la classe. Assurez-vous que tout le monde a la chance de parler et que le groupe ne soit pas dominé par quelques voix seulement.

Il est également essentiel de garantir un espace de partage sécurisé. Le format du partage est très important et doit être propice à l'établissement de relations d'échange et au partage d'expériences personnelles de changement et de réflexion. Le partage de groupe peut être à la fois une occasion de partager son propre apprentissage et de réfléchir au groupe et à la dynamique créée au cours des activités. Il peut également inclure les apprentissages des apprenants sur des problèmes discutés et vécus au cours du programme.

Rejoindre la conversation ! En tant qu'enseignant, vous êtes également invité à vous asseoir avec le groupe et à partager votre propre histoire et votre propre apprentissage. Cela aide également à créer un environnement sûr pour les apprenants et conforme aux principes du modèle d'approche.

Ci-après quelques questions que vous pouvez poser au groupe pour faire l'objet de discussion et de partage:

1. Quelle partie de l'activité/du programme avez-vous le plus appréciée ? Pourquoi avez-vous aimé ce moment ? Pourquoi était-ce important et unique pour vous ?
2. Y a-t-il une situation de discrimination ou de manque de respect dont vous avez été témoin ? Qui a été concerné ? Si vous étiez dans cette situation, comment vous sentiriez-vous ? Comment réagiriez-vous ?
3. Pouvez-vous penser à ce que vous pouvez faire en tant que personne ou en tant que communauté pour aider à changer une situation d'injustice, de discrimination ou de violation des droits de l'homme ? Pouvez-vous partager ?
4. Quelle est la chose la plus importante que vous ayez apprise ? Pourquoi ?

Faites en sorte que cet espace devienne un moment propice à l'interdépendance, au partage, à l'empathie et à la solidarité. Faciliter le partage d'histoires et la narration d'expériences. Rappelez-vous que c'est en racontant une histoire que le sens est construit et que les enseignants peuvent également identifier les changements de perceptions, d'idées et de modes de pensée. Tout en racontant une histoire ou en partageant des expériences, vous pouvez rencontrer un apprenant en détresse émotionnelle. Voir l'encadré XX pour des conseils sur la manière d'aider les apprenants en détresse émotionnelle.

À la fin du partage en groupe, demandez aux élèves de noter dans leur journal d'apprentissage ce qu'ils ont partagé ainsi que leurs pensées et leurs sentiments à propos de la session.

Encadré 11 : Conseils pour aider les apprenants en détresse**Que puis-je faire pour aider les apprenants en détresse émotionnelle ?**

Un grand nombre de partages et d'activités proposés dans ce guide ont trait aux émotions et aux expériences personnelles des apprenants. Dans certains cas, tout en partageant des réflexions, des préjugés, des stéréotypes et des problèmes relatifs aux valeurs et à l'identité, les apprenants peuvent éprouver une détresse émotionnelle.

Voici quelques recommandations utiles pour les enseignants sur la façon de la gérer si cela se produit :

- Laissez à l'apprenant l'espace et le temps nécessaires pour partager ses sentiments avec le groupe ou avec vous en tant qu'enseignant.
- Soyez disponible pour écouter les apprenants individuellement, surtout s'ils sont en détresse émotionnelle. Dites-leur qu'il est normal d'être sous le coup de l'émotion. Parlez à l'apprenant pour comprendre ce qui est à l'origine de sa détresse et pourquoi il en souffre.
- Dans certaines circonstances, l'apprenant peut avoir besoin de votre soutien après l'activité et vous pouvez également fournir des conseils pour gérer la situation spécifique qui le préoccupe.
- Si l'apprenant manifeste une détresse émotionnelle au cours d'une activité ou d'un partage de groupe, soyez empathique. Demandez ce qui se passe, acceptez cette manifestation de ses sentiments et demandez aux autres participants d'écouter et d'essayer de comprendre les émotions de la personne.
- Vous pouvez également aider le participant à se calmer avec des techniques de relaxation simples, telles que la respiration profonde, le chant ou simplement en le laissant s'allonger.

Adapté de Arigatou International, *Learning to Live Together : An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*, Geneva 2008, page 41.

G. Tableau de contrôle

Un tableau de contrôle est un autre outil utile pour une évaluation individuelle après une session. Le tableau présente des questions permettant de mesurer l'apprentissage individuel. Ces questions peuvent être inscrites au tableau pour que les élèves puissent ensuite les noter dans leur cahier ou leur journal d'apprentissage, ou peuvent être distribuées sur des feuilles de papier. Les questions du tableau doivent non seulement stimuler la réflexion individuelle, mais aussi inviter l'apprenant à trouver des moyens d'agir et d'être responsable. Comment les apprenants peuvent-ils contribuer à améliorer et à transformer dans leur environnement des situations de violence, de discrimination et d'injustice ? Comment peuvent-ils mobiliser leurs pairs pour agir ?

Mon tableau de vérification

Y a-t-il une situation spécifique que je voudrais améliorer ? Veuillez écrire.	Pourquoi est-ce que je veux améliorer cette situation ?	Est-ce que quelque chose m'empêche d'agir pour améliorer cette situation ? Si oui, quoi ?	Cette situation n'affecte-t-elle que moi ou d'autres personnes de manière négative ? Comment ?	Puis-je demander de l'aide à d'autres personnes pour améliorer cette situation ? Qui pourrait m'aider ?

Vous pouvez personnaliser ce tableau de contrôle en fonction de vos apprenants et de l'activité. Par exemple, il peut être dédié à l'éducation à la paix en vue de sa consolidation, suite à un conflit local (salle de classe, famille, communauté). Ensuite, demandez aux apprenants d'analyser le conflit et de tenter de le résoudre par des moyens non violents, outils importants de l'éducation à la paix.

H. Partager des connaissances, des sentiments et des actions

Les apprenants peuvent réfléchir sur les connaissances acquises (tête), leurs sentiments (cœur), leur engagement et leurs actions (mains), en utilisant une forme humaine. Cette forme (le contour d'une personne) peut être dessinée sur le tableau ou accrochée au mur avec un morceau de papier afin que chaque élève puisse bien la voir. Les enseignants peuvent inviter les élèves à y coller un bout de papier ou à marquer au tableau ou sur une affiche les expériences avec lesquelles ils constatent un changement en termes de connaissances, de sentiments et d'émotions et d'engagement à l'action.

Ci-dessous, il est présenté des sujets relatifs à chaque domaine (connaissances – sentiments – émotions – engagement) et par rapport auxquels vous pouvez demander aux apprenants de partager.



I. Collection d'histoires de changement

Une autre façon de documenter les progrès de l'apprentissage consiste à recueillir des récits d'apprenants montrant leur transformation. Cette technique s'appelle le changement le plus significatif (CPS) ; c'est une technique largement utilisée pour mesurer l'impact d'un projet / programme. Le CPS est repéré à partir d'histoires d'individus bénéficiant d'un programme spécifique.

Le processus de documentation comprend la collecte d'histoires auprès des apprenants qui illustrent un changement important par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant et la sélection systématique et rigoureuse des histoires les plus pertinentes.

La liste des outils proposés ci-dessus n'est pas exhaustive. Elle n'inclut pas toute la variété des outils d'évaluation pouvant être utilisés dans l'éducation à la paix.

Les autres outils d'évaluation comprennent :

- L'observation
- Les listes de contrôle
- Les échelles de notation
- Les rubriques d'indicateurs d'éducation à la paix
- Les scénarios sur les dilemmes moraux / éthiques
- Les images
- Les études de cas / de vécu
- Les anecdotes

7.6 Ce qui peut mal se passer avec l'évaluation et comment y remédier

Comme nous l'avons vu, l'évaluation des compétences pour construire la paix est une tâche complexe et multidimensionnelle, car les évaluations doivent s'assurer que ces compétences n'ont pas seulement été apprises comme des informations à retenir à court terme, mais qu'elles ont été internalisées et que les apprenants peuvent les utiliser efficacement pour contribuer à la construction de la paix autour d'eux.

De nombreux systèmes éducatifs privilégient les évaluations sommatives pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité et pour s'assurer qu'ils et elles ont atteint les normes requises. Les évaluations sommatives sont plus visibles et elles sont également utilisées pour évaluer les performances des écoles, pour distribuer les fonds et pour classer les écoles. Les enseignants sont donc poussés à "enseigner pour le test" et à se concentrer sur les évaluations sommatives.

Si les évaluations sommatives sont très utiles dans le cadre des processus d'évaluation globale et ne doivent pas être découragées, il convient de favoriser l'inclusion des processus d'évaluation formative également. En fait, les évaluations formatives et sommatives peuvent ne fournir que des informations sur l'apprentissage cognitif et les perceptions, mais pas nécessairement sur les changements de comportement. Pour cela, il est nécessaire de mener une auto-réflexion et d'utiliser d'autres outils, car les évaluations sommatives ne permettent pas à elles seules d'évaluer les progrès en matière de compétences pour la paix. Le développement des compétences est plus complexe que la transmission d'informations et, comme nous l'avons vu dans ce chapitre, il nécessite des outils d'évaluation spécifiques et doit être mesuré et observé au fil du temps.

Le risque d'utiliser l'évaluation sommative pour mesurer les progrès dans l'acquisition des compétences pour la paix est qu'elle mesurerait les connaissances théoriques que les apprenants ont acquises sur l'éducation à la paix au lieu de saisir le changement de comportement des élèves, la réduction de la violence et l'augmentation de la coopération, de la serviabilité, de l'empathie et de la contribution active et de l'engagement dans leur communauté. Pour cette raison, nous décourageons l'utilisation de l'évaluation sommative pour mesurer l'apprentissage dans l'éducation à la paix. Nous encourageons plutôt la pratique des méthodes d'évaluation formative, comme celles présentées dans ce chapitre.

Nous recommandons également que, pour être efficace, l'évaluation de l'éducation à la paix soit interactive et réalisée en partenariat avec les apprenants en utilisant différentes méthodologies au fil du temps pour mesurer les progrès des apprenants, identifier les besoins d'apprentissage, ajuster l'enseignement de manière appropriée et créer des espaces et des opportunités pour que les apprenants réfléchissent et comprennent leurs propres changements de comportement, de relations, de connaissances, d'attitudes et de compétences.

Plusieurs des méthodologies d'évaluation que nous avons suggérées demandent aux apprenants de réfléchir à leurs émotions et expériences personnelles, ce qui peut être délicat pour les apprenants touchés par la violence, la discrimination ou les traumatismes. Pour cette raison, il est important que les enseignants soient prêts à soutenir les apprenants dans ces circonstances.

Références

Arigatou International (2008). Apprendre à vivre ensemble : Un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique <https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Apprendre-a-vivre-ensemble-FR.pdf> (consulté 27 April 2021).

Davies, R. and Dart, J. (2005) The 'Most Significant Change' Technique - A Guide to Its Use, *retrieved from* <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf> (consulté le 03 mai 2021) Disponible en anglais.

UNESCO International Bureau of Education (IBE) and Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 2008«*Learning to Live Together – Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights*» https://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Learning_to_Live_Together.pdf (Accessed 02 mai 2021).Disponible en anglais.

Chapitre 8

Activités

Ce chapitre fournit des exemples d'activités pouvant être menées avec les apprenants pour soutenir leur apprentissage selon les concepts et approches clés décrits dans les chapitres précédents. Les activités d'apprentissage ont plus d'impact lorsqu'elles sont adaptées au contexte et au groupe d'apprenants avec lesquels l'on travaille. Par conséquent, en tant qu'éducateur, vous êtes encouragé à adapter ces activités d'apprentissage pour répondre au mieux aux besoins de votre groupe.

Le tableau ci-dessous présente les activités avec leur méthodologie et le chapitre associé.

Activité	Méthodologie	Chapitre associé	Page
Ce que je représente	Apprentissage basé sur la discussion	1, 2	
L'exercice de conciliation	Apprentissage basé sur l'expérience	1,2	
Jeux de rôle	Apprentissage par la résolution de problèmes	1,5	
Arbre de conflit	Discussion et apprentissage basés sur la résolution de problèmes	1	
Facteurs d'incitation et d'attraction	Discussion et apprentissage basés sur la résolution de problèmes	1	
Nouvelles de la paix	Apprentissage et résolution de problème basés sur l'expérience	2, 5	
Futur idéal	Discussion et apprentissage basés sur la résolution de problèmes	1, 2, 3	
Visites interreligieuses	Apprentissage basé sur l'expérience	2,4	
L'Aardvark et l'éléphant	Apprentissage basé sur l'expérience	2, 5	
Marcher dans les chaussures d'un autre	Apprentissage basé sur la discussion et l'introspection	3, 5	
Îles décroissantes	Apprentissage basé sur l'expérience	3	
La Banque éthique	Apprentissage basé sur l'expérience	3	
Journées de la diversité culturelle	Apprentissage basé sur l'expérience	4	
Cartographie communautaire pour la résilience	Apprentissage basé sur la discussion	4	
Dialogue intergénérationnel pour des communautés plus sûres	Apprentissage basé sur la discussion	4	
Objectifs de développement durable pour 2030	Apprentissage basé sur la discussion	4	
Projets d'engagement communautaire	Apprentissage coopératif	4, 6	
Bouclier personnel	Apprentissage basé sur l'expérience	5	
Nœud humain	Apprentissage basé sur l'expérience	5	
Traverser la rivière	Apprentissage basé sur l'expérience	5	
Concevoir des t-shirts	Apprentissage basé sur l'expérience	5	
Marcher dans les masques	Apprentissage basé sur l'expérience	5	
Protéger l'œuf	Apprentissage basé sur l'expérience et la résolution de problèmes	5	
Simulation interculturelle	Apprentissage basé sur l'expérience	5	
Atteindre les étoiles	Apprentissage basé sur l'introspection	5	
Co-crédation de bandes dessinées	Apprentissage coopératif	6	
Dilemmes	Apprentissage basé sur la discussion	6	
Simulations d'élections	Apprentissage basé sur l'expérience	6	
Crédation d'un club de la paix	Apprentissage coopératif	6	

Ce que je représente

Objectif :

- Amener les apprenants à défendre leurs convictions.
- Permettre aux apprenants de réfléchir sur leurs propres croyances et de découvrir celles des autres.

Résultats :

- Les apprenants ont découvert en quoi leurs croyances et leurs opinions diffèrent de celles des autres.

Matériels :

- Liste préparée des déclarations à lire.
- Facultatif : du matériel approprié comme de la craie, du ruban adhésif ou un rouleau de tissu pour tracer une ligne au centre de la pièce ou du terrain de jeu. Deux grands panneaux marqués « Je suis d'accord » et « Je ne suis pas d'accord ».

Activité :

1. Dans l'espace où vous vous trouvez (salle de classe, terrain de jeu, etc.), expliquez aux élèves qu'un côté de la pièce signifie « je suis d'accord » et que le côté opposé est « en désaccord ». Si vous avez des signes, ils peuvent être placés de chaque côté de l'espace, séparés par une ligne. Demandez aux apprenants de s'aligner le long de la ligne ou au centre de l'espace en face de vous. Demandez-leur de répondre à une série d'énoncés en se déplaçant du côté de la pièce pour « accepter » ou « ne pas être d'accord » avec l'énoncé donné.
2. Lisez quelques affirmations pouvant entraîner une différence d'opinion entre les apprenants. Voici quelques exemples :
 - a. Tous les enfants devraient pouvoir aller à l'école.
 - b. Seuls les plus intelligents ont droit à l'éducation après 14 ans.
 - c. Tuer quelqu'un pour quelle que raison que ce soit est une erreur.
 - d. Les gens ont le droit de se battre pour ce en quoi ils croient.
 - e. Tout le monde a le droit de vivre en paix.
 - f. La pollution n'est que de la responsabilité des gouvernements.
 - g. Tout le monde a le droit de pratiquer sa religion.
 - h. Les religions sont une cause majeure de conflit dans le monde.
3. Ces déclarations sont formulées de manière que les apprenants puissent se trouver dans des positions contradictoires ; ce qui devrait encourager la réflexion. Nous vous encourageons à identifier vos propres déclarations sensibles au contexte avant la leçon.
4. Une fois que vous avez étudié vos déclarations, demandez aux apprenants de s'asseoir en cercle et demandez à certains d'entre eux de parler de leurs réponses. Discutez de certains problèmes auxquels ils ont été confrontés et de ce que cela leur a fait ressentir. Si les apprenants ont eu du mal à répondre aux questions, demandez-leur pourquoi, à leur avis, il en était ainsi. Un point important à retenir de la discussion est que le monde n'est pas simple et qu'il n'est pas toujours facile de décider quoi croire et quand prendre position. Demandez aux apprenants comment ils se sont sentis quand les autres se tenaient de l'autre côté de la ligne. Que pensaient-ils d'eux et de leurs croyances ?

5. Concluez l'exercice en soulignant les différences entre les croyances et les opinions des personnes et qui donnent parfois lieu à des conflits. Discutez de l'importance de respecter ceux qui n'ont peut-être pas les mêmes convictions que nous.

Réflexion :

- Demandez aux apprenants d'écrire leurs réflexions sur l'activité dans leur journal d'apprentissage.

L'exercice de conciliation⁶

Dans cet exercice, l'animateur amène les participants sur un parcours qui part de l'identification des principales caractéristiques de la promotion de la paix, des conciliateurs (peacemakers) de renom au niveau mondial et local, pour aboutir à une notion de la promotion de la paix et de la conciliation dans leur propre communauté. Les questions devraient naturellement amener les participants à se rendre compte que chaque personne dans une communauté se doit d'être conciliant.

Voici les étapes :

1. Dans un groupe de 15 à 25 personnes, dites aux participants que le sujet de la discussion est la promotion de la paix. Écrivez-le sur le tableau ou le paper-board.
2. Posez la question : «Quels conciliateurs (peacemakers) célèbres connaissez-vous ?»
3. Inscrivez les noms sur le tableau ou le paper-board.
4. Demandez : «Quelles étaient les qualités de ces individus et qui leur ont valu leur aura ?
5. Écrivez les qualités en face des noms.
6. Demandez : «Qui sont les artisans de la paix que vous avez connus dans votre contexte local, et dites-nous pourquoi vous les considérez comme tels ?»
7. Il n'est pas nécessaire d'écrire les réponses ; engagez simplement une discussion à leur sujet.
8. Demandez : «Qui pourrait être un conciliateur dans ... (le nom de votre organisation / communauté) ?»
9. Attendez-vous à ce que les réponses passent de la focalisation sur les dirigeants des organisations ou les médiateurs spécialisés, à la reconnaissance que tous les membres de l'organisation pourraient et devraient être des artisans de la paix.
10. Demandez : «Que font les conciliateurs dans (le nom de votre organisation / communauté) ; et qu'est-ce qu'ils ne devraient pas faire ?
11. Écrivez les choses à faire et à ne pas faire sur le tableau ou le paper-board.
12. Remerciez les participants et faites-leur savoir que vous partagerez la liste des choses à faire et à ne pas faire avec d'autres animateurs afin de les compiler tous.
13. Utiliser les déclarations des participants qui promeuvent des actions et des comportements pacifiques et non violents pour produire des affiches, des médias et d'autres campagnes inclusives et participantes dans toute la communauté afin de promouvoir une culture de paix.

⁶ Préparé par l'Université pour la paix. Costa Rica. 2007.

Jeux de rôle

Objectif :

- Aider les apprenants à comprendre les différentes situations de personnes touchées par l'extrémisme violent.

Résultat :

- Les apprenants développent, de différentes manières, l'empathie envers les personnes touchées par l'extrémisme violent.
- Les apprenants sont conscients des stratégies de recrutement des groupes extrémistes violents et sont plus résilients à leur égard.

Matériel :

- Pas nécessaire.

Activité :

1. Organisez les apprenants en petits groupes de 6 à 8 personnes et assignez à chaque groupe un scénario spécifique lié à l'extrémisme violent. Par exemple :
 - a. Une situation dans laquelle une personne tente de recruter un jeune contre l'extrémisme violent.
 - b. Une situation où la famille et les amis sont surpris d'apprendre que de leur membre / ami a rejoint un groupe d'extrémistes violents.
 - c. Une situation dans laquelle un jeune qui a été recruté par des extrémistes violents a suivi un programme de réhabilitation du gouvernement, mais est victime de discrimination lors de son retour dans sa communauté.
 - d. Une situation dans laquelle les chefs de communauté se rassemblent et discutent des menaces et des risques potentiels liés à l'extrémisme violent dans leur contexte local.
 - e. Une situation dans laquelle une personne est accusée à tort de faire partie d'un groupe extrémiste violent, parce qu'elle est restée silencieuse et isolée.
2. Demandez aux groupes de proposer un court jeu de rôle de trois à quatre minutes montrant la situation respective des différents acteurs impliqués. Donnez environ 20 minutes aux groupes pour préparer leur jeu de rôle.
3. Demandez à chaque groupe de jouer son rôle.
4. Après chaque jeu de rôle, discutez avec les apprenants de ce qui s'est passé, de ce que les différents acteurs ont dû ressentir, de la raison pour laquelle les interprètes ont fait ce qu'ils ont fait et des autres manières dont le scénario aurait pu se dérouler.
5. Si le temps le permet, vous pouvez demander aux groupes de rejouer leur rôle, mais cette fois-ci, invitez d'autres groupes à intervenir ou remplacez des acteurs pour montrer en quoi le scénario peut se dérouler différemment.
6. Une fois que tous les jeux de rôle ont été réalisés et discutés, invitez les apprenants à noter quelques points appris de l'activité.
7. Invitez quelques apprenants à partager ce qu'ils ont appris et demandez à tout le groupe de discuter de ce qu'il peut tirer de l'activité.

Arbre de conflit

Objectif :

- Permettre aux apprenants de comprendre les conflits en analysant certains des causes et effets.

Résultat :

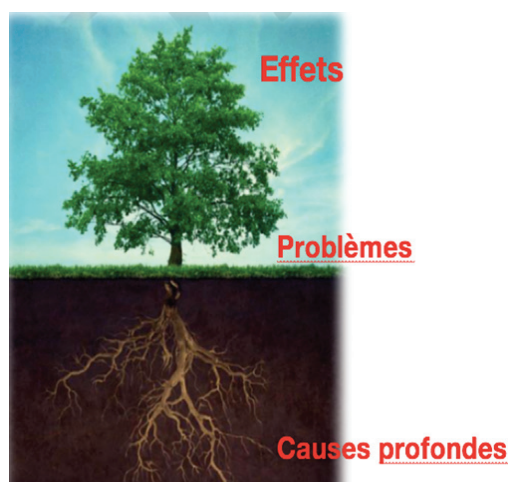
- Les apprenants ont découvert l'importance d'analyser un conflit pour en comprendre les causes profondes.

Matériels :

- Tableau noir, tableau blanc ou tableau à feuilles mobiles.
- Craie, marqueurs ou stylos.
- Un exemple d'arbre de conflit

Activité :

1. Réfléchissez avec les apprenants sur quelques exemples de conflits qui surviennent dans la société. Écrivez les réponses au tableau ou sur du papier et aidez à classer les réponses en différents types (direct, structurel ou culturel ; voir la section 1.4 pour plus d'informations).
2. Organisez les apprenants en groupes de cinq à six personnes et attribuez à chaque groupe un conflit à discuter. Assurez-vous que les conflits ne sont pas trop sensibles et que les discussions ne placeront aucun des apprenants dans une situation difficile.
3. Introduisez l'arbre de conflit en utilisant un exemple. L'arbre de conflit est un outil graphique qui utilise l'image d'un arbre pour trier les principales questions de conflit. Cet outil est mieux utilisé dans un groupe plutôt que comme un exercice individuel. Dans de nombreux conflits, il y aura une gamme d'opinions concernant des questions telles que :
 - a. Quel est le problème central ?
 - b. Quels sont les effets résultant de ce problème qui sont visibles pour nous ?
 - c. Quelles sont les causes profondes ? Quelle est la cause du problème ?
4. Demandez à chaque groupe de dessiner un arbre, y compris les racines, le tronc et les branches, sur une grande feuille de papier.
5. Demandez aux groupes de discuter du conflit qui leur a été assigné pour compléter l'arbre comme suit :
 - a. Sur le tronc, écrivez ce qu'ils considèrent comme le principal problème lié au conflit.
 - b. Sur les branches, notez tous les aspects visibles du conflit qui, à leur avis, sont des effets du conflit.
 - c. Sur les racines, écrivez toutes les causes profondes du conflit qu'elles identifient. Pour identifier les causes profondes, il est utile d'examiner les différents effets identifiés et de demander pourquoi.



Source: SADC Centre of Communication for Development & FAO. 2004. Situation analysis framework in Participatory Rural Communication Appraisal, Starting with the People: A Handbook, pp 23-24, pp 122-123.

6. Une fois que tous les groupes ont terminé leurs arbres de conflit, laissez quelques minutes aux représentants de chaque groupe pour présenter leur arbre de conflit. Encouragez les autres groupes à poser des questions.
7. Concluez la leçon en soulignant l'importance d'analyser les conflits pour comprendre les causes profondes qui peuvent ne pas être visibles.

Remarque : Comment utiliser l'arbre de conflit

1. Dessiner un arbre, y compris les racines, le tronc et les branches (sur une grande feuille de papier, un tableau noir, un tableau à feuilles mobiles, sur le côté d'un bâtiment ou sur le sol).
2. Donnez à chaque personne plusieurs fiches ou un document similaire, avec les instructions, sur chaque carte, d'écrire un mot ou deux ou dessiner un symbole ou une image pour indiquer un problème clé du conflit tel qu'il le voit.
3. Invitez ensuite chaque personne à attacher les cartes à l'arbre :
 - a. Sur le tronc, s'ils pensent que c'est le problème central.
 - b. Sur les racines, s'ils pensent que c'est une cause fondamentale.
 - c. Sur les branches, s'ils pensent que c'est un effet.
4. Une fois que tout le monde a placé ses cartes sur l'arbre, une personne devra animer une discussion afin que le groupe puisse s'entendre sur le placement des problèmes, en particulier pour le problème principal.
5. En supposant qu'un accord soit trouvé, les personnes peuvent vouloir décider quelles questions elles souhaitent traiter en premier en abordant le conflit. Ce processus peut prendre beaucoup de temps. Il peut être nécessaire de continuer lors des séances ultérieures du groupe, à la discrétion de l'enseignant.
6. En groupes, les apprenants peuvent afficher leur arbre de conflit et chaque groupe présente.

Réflexion :

- Demandez aux apprenants de faire un dessin ou quelques symboles dans leur journal d'apprentissage pour représenter ce qu'ils ont retenu de la leçon.

Facteurs d'incitation et d'attraction

Objectifs :

- Aider les apprenants à identifier les facteurs d'incitation et d'attraction qui poussent les gens vers l'extrémisme violent.

Résultats :

- Les apprenants sont en mesure de réfléchir de manière critique sur les raisons pour lesquelles les gens s'engagent dans l'extrémisme violent.
- Les apprenants deviennent plus conscients et donc plus résilients face au recrutement par des groupes extrémistes violents.

Activité :

1. Introduisez l'idée des facteurs d'incitation et d'attraction en donnant un exemple. Vous pouvez utiliser l'exemple suivant ou votre propre exemple, plus approprié à votre contexte :

Simon a plusieurs fois tenté d'intimider d'autres élèves de l'école. Un enseignant, qui discutait de ces problèmes avec Simon, découvre que Simon doit faire face à des punitions corporelles à la maison et tente donc de faire du mal aux autres. Au cours de la discussion, Simon explique également qu'il a le sentiment que les autres étudiants le respectent lorsqu'il les intimide. Dans cette situation, le facteur qui incite Simon à se lancer dans le harcèlement est sa conviction qu'il sera perçu comme un homme fort et donc respecté par les autres. Les agressions physiques que lui-même subit chez lui sont l'un des facteurs qui poussent Simon à recourir à l'intimidation.

2. Demandez aux apprenants de former de petits groupes d'environ cinq personnes et demandez-leur de discuter et de préparer une affiche expliquant certains des facteurs d'incitation qui attirent les gens vers l'extrémisme violent dans des contextes locaux. Vous trouverez ci-dessous des explications supplémentaires sur les facteurs d'incitation et d'attraction conformément au plan des Nations Unies sur la prévention de l'extrémisme violent.
 - a. Facteurs d'incitation - Les conditions qui entourent une personne et qui la poussent vers l'extrémisme violent comprennent : le manque de possibilités socio-économiques (c'est-à-dire le manque d'éducation de qualité), la marginalisation et la discrimination (réelle ou perçue), la mal gouvernance, les violations des droits de l'homme et du droit (respect des libertés civiles), conflits prolongés et non résolus, radicalisation dans les prisons.
 - b. Facteurs d'attraction - Facteurs qui renforcent l'attrait de l'extrémisme violent. Par exemple, l'existence de groupes extrémistes violents bien organisés avec des discours convaincants et des programmes efficaces qui fournissent des services, des revenus et/ou des emplois en échange de l'adhésion. Les groupes peuvent également attirer de nouveaux membres en fournissant des débouchés de travail des promesses d'aventure et de liberté. En outre, ces groupes semblent offrir un réconfort spirituel, un « lieu d'appartenance » et un réseau social favorable.
3. Utilisez une approche de la galerie pour partager les affiches en demandant à un représentant de chaque groupe d'expliquer leur affiche aux groupes de visiteurs.
4. Tirez les leçons du partage en discutant de certains des points clés mis en évidence lors des présentations et en invitant quelques apprenants à partager leurs idées et à se poser des questions en tant que classe entière.

Réflexions :

- À la fin de la leçon, demandez aux apprenants de réfléchir à quelque chose qui les a surpris ; une chose avec laquelle ils ont été d'accord ou avec laquelle ils ont été en désaccord par rapport à ce qui a été abordé pendant l'activité.

Nouvelles de la paix

Objectif :

- Permettre aux apprenants de trouver des solutions là où il y a un manque de respect et de compréhension.

Résultat :

- Les apprenants ont exploré des solutions positives à des situations de manque de respect et ont appliqué cette méthode aux conflits de leurs propres expériences.

Matériels :

- Cartes de nouvelles de la paix (voir ci-dessous)

Activité :

1. Demandez aux apprenants de se répartir en groupes de 4 à 5. Donnez à chaque groupe une carte de nouvelles de la paix (voir ci-dessous). Dites-leur qu'ils doivent trouver une solution et en faire un reportage comme s'il s'agissait d'un gros titre dans un journal télévisé.
2. Chaque groupe dispose de trente minutes pour trouver une solution et préparer son bulletin d'informations. Leur demander d'adopter la situation ou d'interviewer les personnes impliquées et d'indiquer la solution.
3. Organisez une discussion après chaque bulletin d'information. Certaines des questions peuvent être :
 - a. Existe-t-il d'autres solutions possibles à la situation donnée ?
 - b. Et si la situation était aggravée par une catastrophe naturelle ?
 - c. La solution proposée ne viole-t-elle pas les droits d'autrui ?
 - d. Que feriez-vous si vous étiez dans cette situation ?
 - e. Comment les gens peuvent-ils se réconcilier ? La réconciliation est-elle importante pour apporter la paix au monde ?
4. Amenez les apprenants à exercer leur jugement et à réfléchir librement aux solutions en encourageant les idées novatrices et la controverse. Encouragez-les à réfléchir à des solutions pacifiques qui ne blessent pas les autres. Demandez aux apprenants de voir les événements dans une perspective de droit, de respect et de responsabilité. Quels droits sont violés ? Quels droits sont respectés ? Les gens se respectent-ils ? La solution permet-elle à des personnes d'assumer leur responsabilité et celle des autres ? Protègent-ils les droits des autres ?

Réflexion :

- Demandez aux apprenants d'écrire, dans leur journal d'apprentissage, une réflexion sur ce que la paix signifie pour eux.

Cartes de Nouvelles de la paix :

- Voici quelques exemples de cartes de nouvelles de la paix. Nous vous encourageons à développer vos propres cartes adaptées au contexte Nouvelles de la Paix.

Nouvelles de la paix Carte 1 :

Quarante participants d'une région où il y a des violences entre les communautés ont récemment été admises dans une école dans une autre communauté. La nouvelle école et la communauté perçoivent l'arrivée des nouveaux apprenants comme une interruption dans leurs activités et leurs performances.

Quelques-uns des nouveaux apprenants refusent d'aller à l'école, car ils ne se sentent pas acceptés et subissent la discrimination. Plusieurs parents se sont plaints de cela aux autorités scolaires locales. Avec la médiation du bureau scolaire local, la situation a été résolue, et la solution a fait la une des journaux.

Nouvelles de la Paix Carte 2 :

Les dirigeants communautaires et religieux, originaires d'une région confrontée à de violentes attaques au fil des ans, se sont réunis lors d'une rencontre historique pour discuter des moyens de maintenir la paix dans la région. Au cours d'une réunion de week-end, ils ont longuement discuté de la façon de maintenir la paix entre leurs communautés et de résister aux pressions pour faire face à la violence. Ils veulent s'assurer que cessent les attaques violentes ; que les groupes extrémistes ne pénètrent plus dans leurs communautés ; que ceux qui ont été impliqués dans des violences soient réhabilités et qu'il y ait des activités intercommunautaires pour renforcer la compréhension mutuelle et la confiance.

Ils ont convoqué une conférence de presse pour faire part de leurs accords et un grand nombre de membres des médias sont venus en informer le public. Les dirigeants communautaires et religieux, originaires d'une région, confrontés à des violences différentes, se rencontrent lors d'une réunion historique pour discuter de moyens de maintenir la paix dans la région. Le week-end de réunion, ils veulent que ce soit eux qui cessent d'être attaqués, qu'ils soient violents, qu'ils soient violés, qu'ils soient réhabilités ou qu'ils soient intercommunautaires. Ils ont convoqué une conférence de presse afin de signer leurs accords et un grand nombre de membres des médias sont venus pour en informer le public.

Nouvelles de la Paix Carte 3 :

Une école parrainée par une organisation religieuse insiste particulièrement pour que tous les apprenants participent aux rituels religieux des parrains. Une fille de 13 ans qui a récemment rejoint l'école a refusé de participer aux cérémonies, affirmant à plusieurs reprises que cela ne faisait pas partie de sa religion.

L'administration de l'école a envoyé une lettre aux parents de l'enfant, se plaignant du comportement de l'enfant et insistant pour que les parents s'assurent que leur enfant participe aux cérémonies de l'école.

Les parents ont menacé de traduire l'administration de l'école en justice. Ceci a été résolu et la solution fait la Une de journal.

Nouvelles de la Paix Carte 4 :

Le ministère de l'Éducation a récemment introduit une politique visant à démocratiser la sélection des chefs d'établissement en organisant des élections. Les enseignants d'une école située dans une zone semi-urbaine estiment que les élections réuniront des chefs d'établissement qui cherchent à plaire à la population étudiante et à ceux qui ne seront pas en mesure de représenter au mieux l'école. Ils pensent que les enseignants devraient jouer un rôle plus important dans la sélection des dirigeants d'école.

Un groupe d'élèves conscients de la nouvelle politique a organisé une manifestation pour demander à l'école de tenir des élections. La direction de l'école a averti ces élèves qu'ils pourraient être suspendus.

Après la parution de cette nouvelle dans les actualités locales, un représentant du ministère de l'Éducation s'est rendu à l'école pour rencontrer la direction de l'école, les élèves et leurs parents. Une solution a été trouvée. Maintenant, les nouvelles locales présentent la solution trouvée.

Futur idéal⁷

Objectif :

- Impliquer les apprenants dans une discussion et une activité créative pour envisager un « monde meilleur » et respecter l'état de droit.

Résultats :

- Les apprenants sont informés et ont une bonne connaissance de la dynamique sociale. Les apprenants renforcent leur lien social et leur respect de la diversité. Les apprenants sont éthiquement responsables et engagés.

Matériels :

- papier grand format
- Marqueurs

Activité :

1. Demandez aux apprenants comment ils aimeraient que leur école / leur communauté / leur pays / le monde soit dans 10 ans.
2. Écrivez les domaines suivants sur un tableau / papier et demandez-leur d'indiquer également comment l'un de ces domaines est géré de manière positive dans leur vision du futur .
3. N'hésitez pas à adapter cette liste à votre contexte. - Corruption / Crimes / Justice / Cybercriminalité / Armes à feu / Armes / Intégrité et éthique / Conflits / Violence / Trafic de drogue / Violence commise par des gangs.
4. Les apprenants travaillent seuls, à deux ou en petits groupes pour présenter leurs idées sur des affiches ou des cartes, à l'aide de texte et/ou de dessins.
5. Invitez les apprenants à partager leurs résultats avec l'ensemble de la classe.
6. Facilitez une discussion sur les visions les plus importantes et sur la manière de les atteindre.
7. Poursuivez la discussion pour déterminer quelles règles et quelles lois peuvent être importantes pour qu'une telle réalité advienne.

Réflexion :

- Invitez les participants à réfléchir à trois choses qu'ils peuvent faire maintenant, à leur propre rythme, pour que leur vision devienne réalité.

Visites interconfessionnelles

Objectif :

- Apprendre davantage sur les autres confessions par le biais de voyages d'études dans différents lieux religieux (églises - mosquées - synagogues - temples - etc.

Résultat :

- Les apprenants ont pris conscience des croyances, des rituels et des expressions spirituelles des autres religions.

Matériels :

- Fournir aux apprenants des fiches d'information sur les religions qu'ils étudieront

⁷ Adapté de Price (2003)

- Des cartes de correspondance ou des feuilles de papier sur lesquelles les apprenants peuvent prendre des notes lors de leurs visites

Activité :

1. Recueillez auprès de l'institution religieuse (bien que la fiche soit descriptive plutôt que promotionnelle) ou écrivez des fiches d'information aux apprenants sur chacune des religions qu'ils visiteront et/ou étudieront.
2. Avant la visite, informez les apprenants de l'objet de la visite interconfessionnelle, c'est-à-dire apprendre à connaître d'autres religions, distribuer et discuter du feuillet d'information. Insistez également sur la nécessité de respecter les codes vestimentaires applicables dans les lieux de visite et de bien se comporter.
3. Le(s) voyage(s) d'études - La visite aux différents lieux peut être regroupée en une journée ou répartie sur une période plus longue. Quelle que soit l'identité religieuse des apprenants, qu'ils soient laïques ou non, tous peuvent bénéficier de la nouvelle expérience, peut-être unique, de se mettre à la place des autres.

Les lieux de culte peuvent être visités soit quand ils sont ouverts au grand public, soit comme une visite spéciale organisée de manière privée. Dans les deux cas, il est préférable d'organiser votre visite en rapport avec le « gardien » du lieu de culte. Il est important de rencontrer la personne qui organisera la visite afin que vous puissiez expliquer le programme interconfessionnel et le but de la visite. Informez votre hôte que, compte tenu de l'esprit interconfessionnel de la visite, le programme doit fournir des informations descriptives plutôt que fortement promotionnelles ou comparatives.

La visite pourrait par exemple inclure :

- a. Une discussion d'un membre du lieu religieux sur les croyances fondamentales de la religion.
 - b. Une explication des différents rituels sur le lieu de culte et de leur importance.
 - c. Contre-narration à la violence selon les enseignements religieux.
 - d. Une occasion pour votre groupe de poser des questions.
 - e. Une occasion de parler aux jeunes qui prient dans un lieu religieux.
 - f. Le cas échéant, demandez à l'un de vos hôtes de faire une prière dans la tradition de sa religion.
4. Prévoyez du temps pour une discussion avec les apprenants après chaque visite. Encouragez-les à parler de ce qu'ils ont appris et à quoi cela correspond dans leur propre religion ou dans d'autres religions qu'ils connaissent. Demandez-leur de réfléchir à ce qu'ils ont vécu dans le lieu de culte et à ce qu'ils ont ressenti.

Réflexion :

- Le journal d'apprentissage des apprenants peut enregistrer :
 - Lieu religieux, y compris nom et lieu.
 - Qui ils ont rencontré et ce qu'ils ont appris.
 - Leurs principales impressions du bâtiment.
 - Les principales croyances des personnes de cette religion.
 - Similitudes et différences avec ce que l'on croit - que l'on suive une pratique religieuse ou non.

Conseils pour préparer les visites interconfessionnelles

1. Obtenez des informations sur les lieux de culte que vous souhaitez que les apprenants visitent. Tenez compte des croyances religieuses des apprenants afin de les inclure dans votre visite. Discutez de votre choix de lieux avec les apprenants.
2. Dressez une liste des lieux de culte et déterminez le moyen le plus pratique de les visiter tous pendant le temps que vous avez imparti à l'activité. N'oubliez pas de garder suffisamment de temps pour visiter chaque lieu et de planifier à temps pour passer d'un lieu à un autre.
3. Contactez la personne responsable à chaque endroit que vous souhaitez visiter. Expliquez le but de votre visite et l'importance de vivre et d'apprendre sur les croyances des autres. Assurez-vous que les informations données aux apprenants à chaque endroit sont informatives et sont données dans une atmosphère de respect des autres religions.
4. Soulignez la nature interconfessionnelle du groupe, que le groupe comprenne des jeunes de confessions différentes ou un groupe homogène participant à un processus d'apprentissage du respect des autres convictions.
5. Convenez du jour et de l'heure de la visite avec la personne qui va recevoir les apprenants. Demandez s'il est possible d'organiser la participation d'autres enfants ou jeunes membres du lieu de culte.
6. Préparez, si possible, une brochure pour les apprenants sur les religions que vous apprendrez au cours des visites.
7. Informez les apprenants de la manière dont ils doivent être habillés.

Conseils

- Dans certaines circonstances, il peut être impossible de visiter des lieux religieux, par manque de temps ou de transport, ou par manque de lieu de culte à proximité de votre établissement scolaire.
- Nous proposons ici des activités supplémentaires pour en savoir plus sur les différentes religions et croyances :
 - Les apprenants peuvent participer à des festivals religieux ouverts au public, tel que le l'Aïd al-Fitr (la fin du ramadan), etc.
 - L'école pourrait inviter des représentants de différentes religions à venir à l'école et à parler aux élèves. Un moment au cours duquel les représentants peuvent expliquer et montrer des photos ou des vidéos de leurs lieux de culte, discuter des croyances fondamentales de la religion et décrire les différents rituels du lieu de culte, ainsi que leur importance et leurs contre-récits. Assurez-vous de créer un espace et une opportunité pour les apprenants de poser des questions et de réfléchir ensemble.
 - Les apprenants peuvent être chargés de mener des recherches sur différentes religions et de présenter et discuter leurs résultats. Les apprenants devraient être encouragés à utiliser des photos, des vidéos et des chansons pour exprimer les éléments fondamentaux de la foi qu'ils recherchent.

L'Aardvark et l'éléphant

Objectif :

- Apprendre l'importance d'écouter activement.

Résultats :

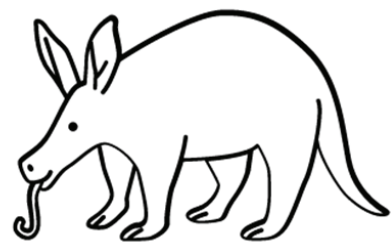
- Les apprenants ont réfléchi à l'importance de l'écoute et ont identifié des indicateurs d'écoute active.

Matériels :

- Papier / cahier
- Stylo ou crayon
- Tableau noir ou tableau de conférence

Activité :

1. Commencez cette activité en demandant à tout le monde de sortir un morceau de papier. Dites-leur que vous allez lire la description d'un animal réel et qu'ils vont dessiner l'animal.
2. Faites une pause entre chaque ligne de la description pour leur donner le temps de dessiner (imaginez que vous la dessinez - pensez au temps qu'il vous faudrait entre chaque ligne). Si vous vous déplacez trop rapidement, cela ne fonctionnera pas. Voici la description :
 - Un animal trouvé principalement en Afrique
 - Museau long et tubulaire (préciser - le nez a la forme d'un tube)
 - Petits yeux
 - Grandes oreilles
 - Longue queue
 - Jambes minces, comparées à la taille de son corps
 - Peau gris-brun
 - Grosses griffes pouvant être utilisées pour creuser
3. La plupart des apprenants vont dessiner un éléphant. Ils entendront alors le dernier indice et seront TRÈS confus. Certains vont dessiner de longues griffes sur l'éléphant, alors que d'autres peuvent rayer leur image et recommencer.
4. Demandez aux apprenants de présenter leur image de manière que les autres voient ce qu'ils ont dessiné. Pour votre information, voici une photo de l'animal, qui est un Aardvark (un type de fourmilier) :
5. Ensuite, vous pouvez demander aux apprenants pourquoi, selon eux, cette activité a été proposée? Que pouvons-nous en apprendre ? Était-ce facile pour toi de dessiner ce que je lisais ? Qu'est-ce qui vous a fait dessiner comme vous l'avez fait ?
6. Expliquez aux apprenants que, si leurs réponses ne le mentionnent pas, l'activité porte sur l'écoute et la voix interne (voir la description de ces deux éléments ci-dessous).



© Image Source: The Noun Project, Parkjisum

Écouter : C'est une occasion de réfléchir à la tendance humaine à entendre certaines informations de base, puis de sauter rapidement aux conclusions. Cette activité peut être particulièrement utile pour amener les apprenants à réfléchir sur la façon dont ils écoutent. Généralement, nous écoutons la première partie de ce que les gens disent, puis nous complétons les blancs. Il est essentiel d'écouter VRAIMENT tout ce que les gens disent.

Voix interne : Vous pouvez également introduire le concept de « voix interne » en expliquant que lorsque nous écoutons, nous avons généralement une voix dans notre tête qui commente ce que dit l'autre personne et complète avec des informations supplémentaires. C'est la voix qui leur a probablement dit : « C'est un éléphant » - bien avant qu'ils ne disposent de preuves de cela.

7. Demandez aux apprenants comment nous pouvons mieux écouter et notez leurs réponses au tableau noir ou sur des feuilles. S'ils ne le font pas eux-mêmes, demandez-leur quels seraient les signes visibles qui montreraient que quelqu'un les écoute bien.
8. À la fin, demandez aux apprenants de former des groupes de deux pour pratiquer l'écoute active. Demandez à l'une des paires de raconter l'histoire d'une situation où elles se sont senties heureuses, tandis que l'autre écoute activement. Après quelques minutes, inversez le rôle. Si le temps le permet, vous pouvez demander comment c'était de pratiquer l'écoute active et de discuter.

Réflexion :

- Invitez les apprenants à écrire leurs réflexions dans leur journal d'apprentissage. Demandez-leur également d'identifier une personne dans leur vie qu'ils aimeraient mieux écouter et invitez-les à pratiquer l'écoute active lorsqu'ils se rencontreront.

Marcher dans les chaussures d'un autre

Objectif :

- Aider les apprenants à développer une empathie envers les autres.

Résultat :

- Les apprenants ont identifié ce qui peut les aider ou les empêcher de développer une empathie pour les autres.

Matériels :

- Du carton jetable pour que chaque apprenant découpe la forme des chaussures ou des pieds
- De petits bouts de corde ou de tissu pour attacher les pantoufles improvisées
- Ciseaux
- Des stylos

Activité :

1. Invitez les apprenants à se mettre en paire avec un autre apprenant qu'ils ne connaissent pas très bien et qu'ils aimeraient mieux connaître.
2. Chaque élève dessine le contour des pieds / chaussures de son partenaire sur le carton et le découpe.
3. Les partenaires sont invités à trouver un endroit tranquille pour s'asseoir ensemble et à s'interviewer dans le but d'en savoir plus sur leur partenaire. Vous pouvez partager quelques questions telles que les exemples donnés ci-dessous pour les aider à avoir un entretien pertinent.

Idées de questions :

- Qui sont les personnes importantes dans votre vie ?

- Quel est la chose dont vous êtes vraiment fier ?
 - Qu'est-ce qui vous rend heureux ?
 - Comment voulez-vous que d'autres personnes vous traitent ?
 - Quel est votre rêve ou espoir important ?
4. Rappelez aux apprenants que lorsqu'ils sont l'intervieweur, il est important de poser des questions avec respect, d'écouter activement ce que leur partenaire partage et d'être respectueux si leur partenaire ne veut pas discuter de propos personnels. Lorsqu'ils sont interviewés, ils peuvent ignorer toutes les questions dont ils ne veulent pas parler. Ils ne doivent pas se sentir obligés de partager des informations qu'ils ne souhaitent pas partager.
 5. À la fin de l'interview, demandez-leur de dessiner des symboles ou d'écrire des mots pour fixer les principaux points partagés, sur le contour des pieds de leur ami.
 6. Demandez aux apprenants de faire quelques trous dans le carton et utilisez une corde / des morceaux de tissu pour attacher les contours du carton à leurs propres pieds / chaussures.
 7. Demandez aux apprenants de « marcher dans la peau d'un autre » autour d'un espace ouvert, en prenant des mesures lentes tout en essayant d'imaginer la vie de leur partenaire en fonction de leur entretien.
 8. Après l'activité, invitez les apprenants à partager certains de leurs propres enseignements tirés de l'expérience. Discutez avec les apprenants de l'empathie, de ce qui peut nous aider ou nous empêcher de développer de l'empathie envers les autres.



Réflexion :

- Demandez aux apprenants d'utiliser leur journal d'apprentissage pour réfléchir à une personne ou à un groupe sur lequel ils aimeraient avoir plus d'empathie et sur ce qui peut les aider à développer l'empathie.

Îles Diminuanes

Objectif :

- Présenter le sujet de la transformation des conflits et des alternatives non violentes.

Résultats :

- Les apprenants ont réfléchi sur les conflits et leurs causes.
- Les apprenants ont exploré l'importance de créer des situations gagnant-gagnant.

Matériels :

- Pages de journaux
- De la musique enregistrée

Activité :

1. Étalez des pages de journaux sur le sol en laissant des espaces vides entre elles. Commencez avec de nombreuses pages de journaux. Chaque page représente une île. Jouez de la musique et demandez aux apprenants de se promener dans les îles sans les piétiner. Dites-leur de monter sur une île chaque fois que la musique s'arrête. Arrêtez périodiquement la musique.

2. Supprimez une île chaque fois que vous recommencez à jouer de la musique, de sorte que le nombre d'îlots diminue progressivement et que chacun des îlots devienne plus encombré. Finalement, il n'y aura pas d'espace pour tous les apprenants ; ceux qui ne peuvent pas entrer sur une île seront exclus du jeu. Répétez le jeu jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'une île et que la plupart des apprenants soient hors jeu.
3. Vous pouvez également créer des situations de fracture communautaire, de catastrophes naturelles, de conflits, d'attaques violentes, de situations de réfugiés, etc., afin de rendre la dynamique du jeu plus difficile et de vous rapprocher des réalités locales des conflits et de la violence.
4. Une fois le jeu terminé, discutez avec les apprenants de ce qui s'est passé. Voici quelques questions que vous pourriez poser :
 - Que s'est-il passé quand il y avait moins d'îles ?
 - Comment les gens ont-ils réagi ?
 - Qu'avez-vous ressenti lorsque vous ne pouviez pas accéder à une île et que vous étiez hors du jeu ?
 - Comment avez-vous protégé votre propre espace ?
 - Avez-vous aidé les autres ?
 - Est-ce semblable à ce qui se passe dans la vie réelle ? En quoi ?
5. Faites le lien entre le jeu et des situations réelles et discutez avec les apprenants des défis éthiques que posent la survie, le partage des ressources, l'inclusion, la protection des personnes vulnérables, etc.
6. Dites aux élèves que les conflits sont normaux, mais qu'ils peuvent devenir violents lorsque les gens ne partagent pas, ne coopèrent pas et ne sont pas solidaires. Discutez de ce qui peut nous aider à être éthiques dans nos engagements les uns vis-à-vis des autres.

Réflexion :

- Invitez les apprenants à utiliser leur journal d'apprentissage pour exprimer les principaux enseignements tirés de l'activité

La banque éthique

Objectif :

- Aider les apprenants à trouver des solutions aux préjugés, à l'intolérance et à l'injustice, en utilisant le mot « banque » comme métaphore.

Résultats :

- Les apprenants ont cherché des moyens de promouvoir le respect dans leurs sociétés et ont découvert comment la compréhension mutuelle permet de créer un capital social.

Matériels :

- une case pour représenter la banque ; la banque pourrait aussi être représentée par un « tableau de bilan » - une grande feuille de papier sur laquelle les transactions sont indiquées.
- Papier de deux couleurs ou formats différents : l'un représentant les « retraits » et l'autre les « chèques ».

Terminologie :

- Retraits - les « problèmes » identifiés
- Vérifier - solutions aux « problèmes », qui peuvent être déposés à la banque
- Tableau de solde - tableau public sur lequel les « retraits » sont indiqués à gauche et les « chèques » sont déposés à droite, jusqu'à ce que le « bilan » soit établi.

Activité :

1. La banque éthique fait référence à une banque fictive qui commence à être endettée (à découvert) en raison de certains problèmes, tels que le manque de compréhension et de respect dans un contexte particulier (une école, un club, une famille, des amis, une ville ou un gouvernement). La tâche des apprenants est d'essayer de créditer la banque en déposant des solutions et des actions pour résoudre les problèmes. Cette activité pourrait se dérouler sur plusieurs semaines, le groupe convenant au préalable d'un délai pour espérer que la banque soit solvable.

2. Première phase : collecte des retraits. Au cours d'une ou de plusieurs sessions, les apprenants identifient les « problèmes » qui entraînent l'endettement de la banque. Les apprenants identifient les problèmes en travaillant en groupe et en discutant dans des contextes différents : famille, quartier, école, ville ou pays.

Rappelez aux apprenants les chartes des droits de l'homme, ainsi que le respect et la responsabilité qui vont de pair avec les droits. Demander aux apprenants dont les droits sont violés, si les personnes assument leur responsabilité et celles des autres, et si elles respectent les droits des autres. Cette analyse peut-elle aider à identifier les racines des problèmes ainsi que leur solution possible ? Les solutions aux problèmes structurels de la société peuvent-elles à leur tour réduire le risque de violence dans la communauté ?

Les groupes se réunissent pour partager les « retraits » qu'ils ont identifiés et qui sont ensuite écrits sur le papier approprié. Les retraits sont ensuite placés « à la banque » : ils sont inscrits au tableau des soldes sous différents « comptes », tels que « famille », « quartier », « école », « ville » et « pays ».

3. Deuxième phase : la banque fonctionne. Les apprenants sont chargés d'identifier des solutions et de préparer des actions pour remédier aux « retraits » bancaires. La banque restera endettée jusqu'à ce que les apprenants fassent quelque chose qui contribuera au moins à la solution d'un compte de retrait spécifique. Ces actions ou solutions sont notées sur le « chèque ». Lors de sessions spécifiques, ces contributions sont lues, examinées et discutées, après quoi le tableau de bord est mis à jour.
4. Encouragez les apprenants à partager leurs idées et à discuter de la manière dont ils abordent certains problèmes.

Réflexion :

- Demandez aux apprenants de noter l'activité dans leur journal d'apprentissage et de partager leurs réflexions à la fin de l'activité.

Journées de la diversité culturelle

Objectif :

- Créer des occasions afin que les apprenants partagent leurs différentes cultures et coutumes.

Résultat :

- Les apprenants ont expérimenté d'autres cultures et ont ainsi davantage découvert sur eux-mêmes et sur les autres.

Matériels :

- Facultatif : affichages visuels, présentations, musique, rafraîchissements, tables pour un « bazar »

Activité :

1. Les journées culturelles sont de bonnes occasions de partager et de vivre la tradition d'une autre communauté ou d'une autre religion. La journée / l'événement peut inclure de la nourriture traditionnelle, des costumes, de la musique et de la danse, ainsi que des expositions présentant les faits géographiques, culturels, religieux et économiques des différentes communautés.
2. Si votre groupe d'apprenants ne vient pas de milieux culturels différents, cela pourrait être une opportunité pour eux d'étudier d'abord différentes communautés ou cultures et ensuite de présenter/représenter lesdites communautés pour l'événement.
3. C'est une occasion de laisser vos apprenants prendre en charge l'organisation de l'événement. Ils devraient décider et organiser tous les aspects du programme avec votre soutien.
Assurez une bonne participation en envoyant des invitations à l'avance aux familles, aux amis et aux dignitaires locaux. Si les apprenants rencontrent des difficultés pour acquérir le matériel nécessaire à l'événement, suggérez-leur de contacter les responsables de la communauté pour obtenir de l'aide.
4. Si vous célébrez différentes cultures lors de l'événement, il est possible d'organiser un « bazar », où chaque groupe est représenté par un stand. Les invités peuvent aller d'un stand à l'autre et observer les artefacts et les objets exposés tout en dégustant des rafraîchissements et/ou en écoutant de la musique de différentes cultures. Différentes prestations culturelles peuvent se dérouler à proximité des stands.

Réflexion :

- Après la manifestation, discutez avec les apprenants de leurs impressions sur la manière dont l'organisation s'est déroulée et ce qu'ils ont appris sur les différentes cultures. Leur demander d'utiliser leur journal d'apprentissage pour noter ce qu'ils ont personnellement appris.

Cartographie communautaire pour la résilience

Objectif :

- Aider les apprenants à comprendre les vulnérabilités et les forces de leur communauté locale pour améliorer la résilience à la violence.

Résultats :

- Les apprenants ont pris conscience des risques et des opportunités pour rendre leurs communautés sûres.

- Les apprenants ont découvert comment les problèmes sociaux, de développement, culturels et politiques peuvent contribuer à l'émergence de la violence.
- Les apprenants ont identifié les difficultés et les actions possibles qu'ils peuvent entreprendre pour rendre les communautés plus sûres.

Matériels :

- Tableau à feuilles mobiles ou papier à dessin
- Crayons ou marqueurs de différentes couleurs

Activité :

1. Répartissez les apprenants en groupes de quatre à six et remettez à chaque groupe une grande feuille de papier et des crayons ou des stylos de différentes couleurs.
2. Invitez les apprenants à dessiner rapidement une carte de leur communauté sans passer trop de temps sur les détails, c'est-à-dire un aperçu des principaux traits de la communauté.
3. Demandez aux apprenants d'identifier les vulnérabilités ou risques auxquels leur communauté pourrait être confrontée en termes de violence. Ils peuvent utiliser une couleur particulière pour les marquer sur la carte qu'ils ont dessinée à l'aide de mots clés ou de symboles. Par exemple, le marché ou l'arrêt de bus peut être un lieu vulnérable si de nombreux étrangers s'y trouvent et les encombrant.
4. Ensuite, demandez aux apprenants d'examiner les forces, les ressources et les opportunités dont leur communauté dispose pour prévenir la violence en les marquant d'une autre couleur sur la carte. Par exemple, le poste de police pourrait constituer un atout pour la communauté en termes de maintien de la sécurité et de l'ordre public. Notez que certains lieux ou ressources peuvent constituer à la fois une vulnérabilité et une force, en fonction de la situation.
5. Assurez-vous que les apprenants discutent activement les uns avec les autres au cours du processus et, à l'occasion, suscitez de nouvelles discussions en posant des questions spécifiques ou communes aux groupes.
6. Invitez une personne de chaque groupe à rester en tant qu'hôte et à expliquer ce dont ils ont discuté. Demandez aux autres de montrer les affiches des autres groupes pour savoir ce dont ils ont discuté en écoutant leur hôte. Laissez les affiches pendant quelques minutes pour permettre aux apprenants d'entendre les différents points de vue des autres groupes.
7. Invitez les groupes d'apprenants à partager leurs réflexions sur l'activité pour rendre la communauté plus résiliente en identifiant ses vulnérabilités et en les surmontant grâce à ses points forts.

Réflexion :

- Invitez les apprenants à réfléchir sur leurs propres forces pouvant aider leurs communautés

Dialogue intergénérationnel pour des communautés plus sûres

Objectif :

- Créer des opportunités pour que les apprenants s'engagent avec les aînés et les leaders dans des dialogues intergénérationnels sur des questions qui les concernent.

Résultats :

- Les apprenants ont découvert différentes spécificités de leur communauté, y compris son histoire.

- Les apprenants ont eu la possibilité d'exprimer leurs points de vue sur les problèmes de la communauté avec les leaders et de se faire entendre.

Matériels :

- lettres d'invitation à l'événement (dialogue)
- Facilitateur (s)
- Questions ou points de discussion pour le dialogue
- art ou affiches (facultatif) pour une exposition dans une galerie, des présentations, etc.

Activité :

1. L'activité doit être organisée dans un espace sûr, propice au dialogue avec la participation des apprenants et des dirigeants de la communauté. Cela peut se faire à l'école, dans la salle communautaire ou dans les bâtiments des administrations locales, etc. Les invitations doivent être soigneusement planifiées et partagées avec des objectifs clairs du dialogue et la nécessité pour les dirigeants de la communauté d'ouvrir aux apprenants un espace d'engagement significatif.
2. Cette activité peut être planifiée comme une activité d'environ une heure et demie à trois heures en fonction de ce qui est envisagé. Un sujet d'intérêt peut être retenu après consultation de toutes les personnes impliquées. Par exemple, comment rendre notre communauté plus sûre.
3. Le dialogue peut prendre plusieurs formats, y compris une table ronde intergénérationnelle, un panel intergénérationnel, des interactions en tête-à-tête, des activités en petits groupes ou d'autres formats interactifs.
4. Il est important de trouver un animateur ou deux pour le dialogue et qui soient capables de créer un espace sûr permettant à chacun de s'engager de manière significative, de partager le temps de parole et d'écoute de manière égale entre les générations, d'ouvrir le dialogue pour aborder des questions complexes et de comprendre l'importance de la participation des jeunes. Dans certains contextes, vous pouvez envisager d'inclure deux facilitateurs : un adulte et un jeune.
5. Vous pouvez utiliser d'autres stratégies pour être inclusif et assurer que tous les apprenants partagent leurs points de vue, notamment avec une exposition d'art ou des affiches en lien avec le sujet du dialogue, des créations artistiques préparées à l'avance par les jeunes et pouvant être utilisées pour déboucher sur des échanges, etc.
6. De tels dialogues peuvent ouvrir un espace pour la participation des jeunes à la vie de la communauté et devraient être suivis afin de mettre en œuvre un petit projet ou un autre type d'initiative avec les jeunes devant prendre la relève.
7. Il est important de faire le bilan de l'activité avec seulement les apprenants pour discuter de la manière dont cela a répondu à leurs attentes, des problèmes auxquels ils ont été confrontés, de ce qui aurait pu être fait différemment, du suivi, etc.

Réflexion :

- Invitez les apprenants à identifier leurs principales conclusions de l'expérience et ce qu'ils feraient différemment la prochaine fois.

Objectifs de développement durable 2030

Objectif :

- Présenter les objectifs de développement durable (ODD) aux apprenants

Résultats :

- Les apprenants ont appris comment les ODD encouragent les actions axées sur la résolution de certains problèmes clés auxquels le monde est confronté et sur les moyens de les résoudre.



Source: United Nations <https://www.sdgactioncampaign.org/resources/>

Matériels :

- Affiches
- Tableau noir ou papiers grand format
- craie, marqueurs ou stylos
- des cahiers d'apprenants, des bouts de papier ou des feuillets adhésifs

Activité :

1. Au début de la leçon, posez la question suivante en grosses lettres au tableau ou sur un tableau à feuilles mobiles. Quels sont les plus gros problèmes auxquels sont confrontés les habitants du monde entier ?
2. Demandez aux apprenants de réfléchir à la question et de donner au moins 3 réponses qui leur sont propres. Demandez aux apprenants de partager leurs différentes réponses et de les compiler sous forme de liste au tableau sans répéter la même réponse. Vous pouvez également leur fournir 3 papiers autocollants pour écrire leurs réponses, puis les coller au tableau en regroupant les réponses semblables.
3. Introduisez les ODD. Il sera utile d'avoir une affiche ou une copie des 17 ODD (voir image). Expliciter aux apprenants chacun des 17 objectifs de développement durable. Demandez-leur d'abord ce qu'ils pensent de chacun d'eux, puis de clarifier le sens.
4. Regroupez les apprenants en groupes de 4 à 6 personnes et demandez-leur de sélectionner 5 problèmes dans la liste des problèmes au tableau / affiche. Pour chaque problème, demandez-leur d'identifier les ODD auxquels ils sont liés. Donnez à chaque groupe le temps de partager, avec la classe, un problème et les ODD associés.
5. En séance plénière, engagez un dialogue avec une question, telle que « Pourquoi les ODD sont-ils nécessaires et pourquoi sont-ils importants ? ». Donnez aux différents apprenants un temps pour partager leurs opinions. Les questions suivantes peuvent également aider à approfondir le dialogue :
 - a. Pourquoi les pays doivent-ils collaborer pour atteindre les objectifs de développement durable ?
 - b. Dans votre pays, qui est responsable de l'action sur les ODD ? Quels groupes ? Quelles institutions ?
 - c. Quels sont les problèmes qui affectent nos communautés lorsque les besoins humains fondamentaux ne sont pas satisfaits et que le développement durable n'a pas lieu ?
 - d. Quel est le lien entre les problèmes de développement, les conflits et l'extrémisme violent dans nos pays ?

Aidez les apprenants à comprendre que tout le monde doit contribuer aux objectifs de développement durable et qu'il existe également des institutions spécifiques dotées de mandats spécifiques.

Réflexion :

- À la fin de la leçon, invitez les apprenants à identifier un objectif de développement durable auquel ils souhaitent contribuer et à planifier une petite action qu'ils réaliseront au cours de la semaine.

Projets d'engagement communautaire

Objectif :

- Permettre aux apprenants de s'impliquer dans la transformation d'un problème au sein de leur communauté.

Résultats :

- Les apprenants sont encouragés à contribuer à la promotion de la paix et de la justice dans le monde.

Activité :

1. Demandez aux apprenants de proposer un projet pour aider à transformer leurs sociétés. Le projet doit s'étendre sur une certaine durée.
2. Les apprenants forment des groupes de dix personnes et sont invités à élaborer un projet visant à transformer un problème ou une situation de la société - que ce soit dans leur école, leur famille, leur quartier, leur ville ou leur pays - et qui sera réalisable en quelques mois.
3. Certains projets peuvent nécessiter le soutien de la direction de l'école, des parents et des leaders de la communauté et être lancés en tant que programme officiel. Cela permettra également d'impliquer plus d'apprenants dans le projet. Il peut également être nécessaire de sécuriser certaines ressources pour les projets.
4. Les projets doivent répondre à des critères spécifiques, qui pourraient être déterminés par les apprenants. Par exemple, le projet devrait :
 - Engager différentes communautés
 - Être concret et clair
 - Respecter les pratiques éthiques
 - Aider à transformer une situation spécifique
 - Être innovant
 - Aller vers des solutions durables
5. Préparez un événement spécial, conviez les parents et des invités spéciaux et laissez les apprenants présenter leurs projets.

Bouclier personnel

Objectif :

- Aider les apprenants à devenir plus conscients d'eux-mêmes, de leurs aspirations et de leurs forces.

Résultats :

- Les apprenants sont en mesure d'identifier certaines aspirations pour leur propre vie.

- Les apprenants sont en mesure d'identifier leurs forces et les soutiens dont ils peuvent disposer pour réaliser leurs aspirations.

Matériels :

- papier ou cahier
- stylo ou crayon

Activité :

1. Demandez aux apprenants de se procurer un morceau de papier ordinaire et d'y écrire leur nom.
2. Dessinez un bouclier sur le papier comme indiqué ci-dessus.
3. Dans chaque compartiment du bouclier, indiquez les informations suivantes :
 - a. Mes plus grandes réalisations
 - b. Mes objectifs / aspirations (au moins deux)
 - c. Je peux donner de mon mieux lorsque (mes forces) ...
 - d. La personne la plus importante de ma vie
4. Sur la ceinture située sous le bouclier, demandez aux apprenants d'indiquer leur devise ou philosophie de la vie - qu'est-ce qui guide leur vie ?
5. Organisez les élèves en groupes de quatre ou cinq membres et demandez aux apprenants de partager différentes zones de leur bouclier.
6. Faire tourner les regroupements pour permettre aux personnes de partager, avec leurs pairs, sur autant de domaines possibles.
7. Discutez avec les apprenants de ce qu'ils ont appris de l'activité, des problèmes auxquels ils ont été confrontés et de la façon dont ils peuvent les surmonter.

L'histoire du bouclier

Nous utilisons le signe du bouclier dans de nombreux domaines pour symboliser et capturer notre concept de réalisation, de but, d'aspiration et de défi au niveau des gouvernements, des écoles et des organisations. Le bouclier est également utilisé comme un outil de découverte de soi.

Réflexion :

- Invitez les apprenants à identifier une ou deux choses qu'ils peuvent commencer à faire immédiatement pour réaliser leurs aspirations.

Noeud humain

Objectif :

- Permettre aux apprenants de surmonter un défi commun grâce à la collaboration.

Résultat :

- Les apprenants ont réfléchi à l'interdépendance et à la nécessité de travailler de manière solidaire pour relever des défis communs.

Matériel :

- Aucun

Activité :

1. Organisez les apprenants en groupes d'environ 10 à 15 apprenants et demandez-leur de former un cercle. Chaque élève du cercle tend la main pour saisir deux autres personnes du

cercle afin de former un « nœud ». En tant qu'équipes, ils doivent ensuite essayer de dénouer le « nœud » en se démêlant sans rompre la chaîne des mains.

2. Dites-leur de lever la main droite, puis de saisir la main droite de quelqu'un d'autre dans le cercle en face d'eux. Ils ne doivent pas saisir la main de quelqu'un immédiatement à leur droite ou à leur gauche.
3. Répétez ensuite l'opération avec la main gauche, en veillant à ce qu'elle saisisse la main d'une autre personne et, encore une fois, à ce que ce ne soit pas quelqu'un qui se trouve immédiatement à droite ou à gauche.
4. Assurez-vous que chacun tient la main de deux personnes différentes et qu'il ne se tient pas la main de quelqu'un de part et d'autre.
5. Ils sont maintenant dans un « nœud » et doivent essayer de se démêler sans rompre la chaîne de mains, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas ouvrir les mains du tout pour se démêler. Allouez un temps spécifique pour terminer ce défi (généralement dix à vingt minutes). Rappelez aux apprenants de prendre leur temps afin de limiter les blessures. Demandez aux groupes de ne pas tirer les autres. Soyez attentif tout au long du défi et arrêtez-les si nécessaire.

Si la chaîne de mains est cassée à un moment donné, le groupe doit alors recommencer.

6. Une fois qu'une équipe s'est « dénouée » elle-même ou que le temps imparti s'est écoulé, demandez à chaque groupe de discuter de son déroulement, de ce qui lui a permis de démêler le nœud et des défis qu'il a rencontrés.
7. Une fois que chaque groupe a eu le temps de discuter, retournez au grand groupe et demandez à chaque équipe de partager quelques points discutés. .
8. Utilisez l'expérience tirée de l'activité pour discuter de l'importance de la coopération et de la collaboration pour relever les défis communs auxquels nous sommes confrontés dans la société.

Réflexion :

- Demandez aux apprenants de réfléchir aux compétences qu'ils devraient développer pour travailler ensemble en solidarité avec les autres.

Traverser la rivière

Objectif :

- Créer une situation obligeant les apprenants à travailler ensemble pour résoudre un problème.

Résultat :

- Les apprenants ont développé leurs compétences en communication et en coopération pour atteindre un objectif commun.

Matériels :

- Vieux journaux
- morceaux de papier

Activité :

1. Regroupez les apprenants en équipes de 8 à 16 personnes environ, en fonction de l'espace disponible et du nombre total d'apprenants. L'idée est de disposer d'un espace d'environ 2 mètres sur 6 mètres pour chaque équipe sous forme de rivière.

2. Une fois que les deux côtés de la rivière ont été marqués, placez quatre journaux en tant qu'« îles » au milieu de la rivière. De plus, fournissez à chaque équipe deux à quatre morceaux de papier en guise de « pierres ». Une équipe réussit quand elle arrive à faire traverser la rivière à tous ses membres. Toutes les équipes partent d'un côté de la « rivière » et ne peuvent marcher que sur le nombre limité d'îles et de rochers disponibles.
3. Les règles pour les apprenants : vous et vos coéquipiers êtes sur la rive d'une rivière mortelle et empoisonnée. La rivière est tellement contaminée que si une partie de la peau ou des vêtements de la personne touche la rivière, elle meurt sur le coup ! Chacun des membres de votre équipe doit passer d'une rive à l'autre du fleuve meurtrier. Vous avez 20 minutes.
 - Aucune partie de la peau, des vêtements ou des articles personnels d'une personne ne doit toucher la rivière. Les seuls éléments qui peuvent survivre dans la rivière sont les îles et les rochers.
 - Les îles, les rochers et les cailloux sont des endroits sûrs (palpables).
 - Les îles dans la rivière ne peuvent pas être déplacées.
 - Les roches ne peuvent pas être déplacées une fois placées dans la rivière.
4. Une fois que les équipes ont démarré, faites très attention à la dynamique de groupe. Certains éléments sont à prendre en compte et à observer :
 - Combien de temps a-t-il fallu pour qu'une seule conversation ait lieu ?
 - Est-ce que tous ceux qui voulaient parler ont eu l'occasion de se faire entendre ?
 - Lorsque des suggestions ont été faites, une réponse a-t-elle été donnée à chaque fois ? (Ou les suggestions de certaines personnes ont-elles été écoutées alors que d'autres ont été ignorées ?)
 - Un plan a-t-il été créé ? Qui a initié le plan ? Combien de personnes ont participé à l'élaboration du plan ?
 - Y a-t-il eu des négociations pour trouver la meilleure solution ?
 - L'un des apprenants a-t-il joué un rôle de médiateur entre les différentes opinions émises par les apprenants ?
 - Comment l'accord a-t-il été conclu ? Le groupe a-t-il vérifié pour s'assurer de la compréhension et de l'accord de tous avant de mettre en œuvre l'accord ?
 - Le plan donnait-il une vue complète de la manière de commencer et de terminer ?
 - Y avait-il un chef ou plusieurs chefs ? Comment les dirigeants ont-ils été choisis ? La direction a-t-elle été suivie ?
 - Dans quelle mesure les gens étaient-ils disposés à s'appuyer les uns sur les autres, à s'entraider et à se soutenir physiquement ?
 - L'objectif a-t-il été atteint ? Combien de temps a été nécessaire ? Quelle était la clé pour atteindre ou non l'objectif ?
5. À la fin de l'exercice, faites un compte rendu de l'activité avec les apprenants.
 - Qu'avez-vous observé pendant le jeu ?
 - Que pouvons-nous apprendre de l'expérience ?

Réflexion :

- Demandez aux apprenants d'utiliser le journal d'apprentissage pour réfléchir à la manière dont nous pouvons appliquer ce que nous avons appris à des situations de la vie réelle.

Concevoir des t-shirts

Objectif :

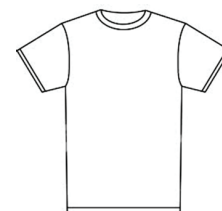
- Impliquer les apprenants dans une activité qui les aidera à réfléchir sur leur identité.

Résultats :

- Les apprenants ont réfléchi à leur identité et à la manière dont ils veulent se projeter dans le monde.

Matériels :

- Papier découpé en forme de t-shirt
- stylos ou crayons de couleur



Activité :

1. Parlez aux apprenants de l'activité de création de t-shirts. Demandez-leur de réfléchir à ce qu'ils voudraient mettre sur leurs t-shirts comme une déclaration à propos d'eux-mêmes et des choses qu'ils apprécient.

Rappelez aux apprenants que leurs t-shirts seront vus par d'autres personnes, qui pourraient tirer des conclusions très rapidement à leur sujet à partir de ce que leurs vêtements montrent.

Il serait utile que vous ayez déjà terminé plusieurs activités de partage d'expériences afin que les apprenants se sentent à l'aise pour parler de manière précise de leur identité. Pendant l'activité, donnez la liberté aux apprenants et encouragez le dialogue entre eux.

2. Il est important que les apprenants aient le temps de réfléchir et de discuter de ce qu'ils mettront sur leurs t-shirts avant la session de dessin proprement dite.
3. Donnez aux apprenants du papier, des crayons de couleur ou des crayons pour qu'ils fassent leurs dessins.
4. Quand ils sont satisfaits de leurs motifs, reproduisez-les sur un papier plus grand découpé en forme de t-shirt.
5. Vers la fin de la session, suscitez un moment de réflexion sur ce que les apprenants ont dessiné et sur ce que les t-shirts disent de leur identité ainsi sur l'importance de nous valoriser et de dire qui sont les autres. Si les t-shirts portent des messages, vous pouvez également parler de ce que d'autres personnes dans des contextes ou des situations différentes (une personne vivant dans une zone de conflit ou un groupe social différent) pourraient inscrire sur son t-shirt.

Réflexion :

- Demandez aux apprenants de rédiger un texte sur une chose qu'ils ont apprise sur eux-mêmes, sur une autre personne et sur la société grâce à l'activité

Marcher dans les masques

Objectif :

- Aider les apprenants à comprendre les différentes dimensions des identités et la manière dont elles se manifestent socialement.

Résultats :

- Les apprenants ont compris les différents types d'identités sociales et leur image dans la société.
- Les apprenants sont plus conscients des différentes dimensions de leurs propres identités.

Matériels :

- Papier carton
- Les ciseaux
- Chaîne

Activité :

1. Demandez aux apprenants de fabriquer un masque en le découpant dans du carton afin de couvrir leur visage et d'y fixer un bout de ficelle pour le nouer autour de la tête.
2. Préparez à l'avance différentes étiquettes d'identité reflétant divers rôles ou statuts sociaux, (mère-père - officier de police - chef religieux - femme - homme - homme politique - serveuse - etc.). Assurez-vous d'y inclure ceux qui sont marginalisés dans la société et/ou qui peuvent être perçus comme controversés, afin de garantir une expérience d'apprentissage solide.
3. Demandez aux apprenants de mettre leur masque, puis collez l'une des étiquettes sur le devant du masque afin que l'apprenant qui porte le masque ne connaisse pas l'étiquette qu'il porte.
4. Invitez les apprenants à circuler et à rencontrer d'autres apprenants pour voir qui ils choisissent. Lorsqu'ils rencontrent une personne portant une étiquette, ils peuvent montrer une réaction en fonction de la manière dont ils / la société réagirai(en)t normalement à l'égard d'une telle personne, par exemple, serrer la main d'un politicien, ignorer une personne handicapée, etc.
5. Les apprenants devraient également essayer de comprendre l'étiquette d'identité qu'ils portent en fonction des réactions qu'ils reçoivent des autres personnes. Prévoyez suffisamment de temps pour que les apprenants s'entremêlent et rencontrent le plus grand nombre de personnes possible.
6. Une fois le brassage terminé, formez un cercle et discutez de l'expérience de l'activité et de ce que vous pouvez apprendre de cette expérience.
7. N'oubliez pas de souligner que, l'activité étant terminée, ils ne doivent plus utiliser les étiquettes ou l'activité pour s'appeler de quelque façon que ce soit, ni mettre un autre apprenant mal à l'aise.
8. Discutez de ce qui s'est passé durant l'activité, posez des questions sur les émotions ressenties par les personnes traitées, et permettez aux apprenants de partager leurs expériences et leurs réflexions.
9. Enfin, invitez un groupe d'apprenants différents à faire un pas en avant, par exemple : ceux avec l'étiquette d'un homme politique, une mère de deux enfants, une veuve, un chef de groupe violent, un père, une personne handicapée, etc., et discutez de la manière dont ces étiquettes peuvent s'appliquer à une seule personne, c'est-à-dire qu'une même personne peut avoir plusieurs étiquettes. Aider les apprenants à comprendre les stéréotypes, la façon dont nous sommes perçus à tort ou à raison par les autres, et leur impact éventuel sur nos relations avec eux.
10. Invitez les apprenants à réfléchir et à partager leurs principales conclusions de cette expérience et la manière dont ils peuvent agir différemment envers les autres en fonction de ce qu'ils ont appris.

Réflexion :

- Demandez aux apprenants d'identifier différents labels (masques) qu'ils portent dans différentes situations de leur vie.

Protéger l'œuf

Objectif :

- Fournir des occasions de travailler ensemble pour identifier des solutions à un problème et penser de manière critique.

Résultats :

- Les apprenants ont amélioré leurs capacités de communication, de résolution de problèmes et de pensée critique.

Matériels :

- Œufs (en fonction du nombre de groupes)
- journaux
- Pailles en plastique
- Du ruban adhésif ou un autre ruban approprié

Activité :

1. Organisez les apprenants en équipes de quatre à six. Donnez à chaque groupe un œuf, deux pages de journal, 30 pailles en plastique et environ 2 mètres de ruban adhésif.
2. Expliquez aux équipes que leur objectif est d'utiliser le matériel fourni pour élaborer un projet qui protégera leur œuf lorsqu'il sera projeté à environ 15 mètres du sol .
3. Donnez 20 minutes à chaque équipe pour concevoir et préparer sa structure. À la fin du temps, demandez aux équipes de se rassembler à l'extérieur et, une à une, faites lancer les structures à une distance de 15 m sous selon le même angle.
4. Une fois que toutes les structures ont été lancées, visitez le point d'atterrissage et ouvrez chaque structure pour voir si l'œuf a résisté à l'impact.
5. Demandez à chaque équipe de se regrouper et de discuter de sa stratégie, de ses résultats et de la manière dont cela aurait pu être fait différemment.
5. Ensuite, demandez à chaque équipe de discuter de la dynamique des interactions. Par exemple, si chaque membre de l'équipe se sentait écouté et pouvait participer pleinement. Qu'est-ce qui aurait pu être évité et ce qui aurait pu être fait différemment pour aider l'équipe à atteindre son objectif et pour engager pleinement chaque membre de l'équipe ?
6. Revenez au grand groupe et invitez des équipes à partager leurs apprentissages. Discutez de l'importance de la stratégie et du processus de travail en équipe pour résoudre les problèmes.

Réflexion :

- Demandez aux apprenants d'utiliser leur agenda d'apprentissage pour noter comment ils s'engageraient différemment dans le jeu s'ils avaient une autre chance.

Simulation interculturelle⁸

Résultat :

- Comprendre les différences entre les cultures, vivre dans une autre culture et renforcer la sensibilité éthique aux différences culturelles, religieuses, entre les sexes.

Matériels :

- quelques tasses d'eau

⁸ Adapté d'après le jeu de simulation trans-culturel « Albatross ».

- Quelques friandises / caramels
- Branche avec des feuilles à utiliser comme ventilateur et tout autre matériel approprié
- Chaises

Activité :

1. Les apprenants sont amenés à simuler leur entrée dans une culture, dans une communauté qu'ils visitent et dont les pratiques culturelles sont différentes. Expliquez que l'activité est une simulation et qu'il est important que les apprenants assument leurs rôles respectifs.
2. Divisez les apprenants en deux groupes de 8 à 10 personnes (hommes et femmes) afin de former deux groupes communautaires différents qui s'engageront dans une expérience interculturelle. Les apprenants restants peuvent être invités à observer la dynamique des interactions et à prendre des notes de ce qui se passe.

Sinon, vous pouvez également diviser tous les apprenants en groupes de deux, si vous pouvez obtenir le soutien d'autres enseignants ou bénévoles pour faciliter et coordonner l'activité.

3. Rencontrez séparément les deux groupes communautaires (sans que l'autre groupe puisse entendre ou voir) pour les informer de leurs antécédents et de leur comportement. Lors de chaque réunion, remettez aux groupes respectifs leur fiche d'instructions qui leur explique leur culture et assurez-vous que leur rôle et leur comportement sont bien définis. Voir ci-dessous les deux fiches d'instructions pour les communautés Mamaro et Zambu.

Communauté : Mamaro

Les Mamaro sont une communauté avec une longue histoire où les femmes sont les leaders. Ils n'ont pas de langue parlée et utilisent des clics de langue pour communiquer. Deux clics indiquent un accord / une approbation et un clic indique un désaccord / une désapprobation.

Ils accueillent les invités d'abord par les femmes et saluent les femmes qui visitent en plaçant leurs mains sur les épaules du visiteur jusqu'à ce que le message d'accueil soit rendu. Les hommes ne participent pas aux salutations.

Les Mamaro croient que la terre et l'eau sont la source et les protectrices de la vie et ont donc peur. Seules les femmes en tant que dirigeantes de la communauté peuvent avoir la chance d'être proches du sacré et de s'asseoir sur le sol lors de réunions formelles.

Après avoir tenté à plusieurs reprises d'empoisonner leurs dirigeants par des étrangers, ils demandent maintenant aux hommes de goûter à tout aliment ou toute boisson, avant de le/la placer aux pieds des femmes pour montrer qu'elles peuvent le/la consommer sans danger.

Communauté : Zambu

Les Zambu sont une communauté d'une région forestière et considèrent que les arbres ont des pouvoirs spéciaux pour bénir et guérir les gens. Lorsqu'ils accueillent les visiteurs, ils les ventilent trois fois avec une branche pourvue de feuilles, puis tapent sur la tête avec la branche.

Ils communiquent dans leur propre langue. Le mot «MOO» signifie accord / approbation et le mot «BO» signifie désaccord / désapprobation. Dans les réunions formelles, tout le monde est considéré comme égal, les enfants spirituels des arbres sont assis sur des chaises hautes, ce qui est un signe de respect.

Avant de manger ou de boire, les Zambu offrent d'abord leur repas aux arbres. Ils ne prennent pas de nourriture avec leurs propres mains et se nourrissent toujours de manière interdépendante.

4. Accordez 10 minutes à chaque groupe pour qu'il s'accorde et pratique son comportement culturel et se prépare pour les visiteurs à venir. Demandez à chaque groupe d'identifier trois différentes paires de membres de l'équipe qui visiteront l'autre communauté à trois occasions différentes.
5. Visite Tour 1 : Première visite et salutations (15 minutes). Les deux communautés ont leurs propres manières d'accueillir les visiteurs et de se saluer. Les deux visiteurs de chaque communauté doivent réagir de manière appropriée pour pouvoir visiter la nouvelle communauté.

Après 10 minutes, demandez aux visiteurs de retourner dans leurs propres communautés pour partager leur expérience et discuter avec le groupe de ce que peut être la dynamique de l'autre communauté.
6. Visite Tour 2 : Organisation de la séance (15 minutes). Deux nouveaux visiteurs sont accueillis et invités à se joindre à la communauté hôte pour s'asseoir ensemble. La communauté d'accueil attend des visiteurs qu'ils respectent ses convictions, qu'ils adoptent ses propres pratiques en termes de disposition des sièges. Et ce n'est qu'à ce moment-là, que le repas est servi aux visiteurs.

Après 10 minutes, demandez aux visiteurs de revenir dans leur propre communauté pour partager leur expérience et discuter avec le groupe de ce que peut être la dynamique de l'autre communauté.
7. Visite tour 3 : partage de la nourriture (15 minutes). Lors du dernier tour, la troisième paire de visiteurs est accueillie et s'assied pour un repas. La communauté hôte offre ses repas selon ses traditions et ses croyances.

Après 10 minutes, demandez à nouveau aux visiteurs de revenir dans leur propre communautés et de discuter de la dynamique de la communauté qu'ils ont visitée, en vous basant sur les trois expériences de visite.
8. Une fois les trois tours de visites terminés, invitez les apprenants à se réunir et demandez à chaque communauté de partager brièvement ce qui s'est passé lors de chacune de leurs visites et ce qu'ils ont appris de l'autre communauté à la lumière de ces expériences. Ensuite, laissez l'autre communauté partager ses propres spécificités en termes de croyances, de valeurs et de comportements. Discutez de la différence de dynamique de genre, des différences de croyances et de pratiques culturelles entre les deux communautés.
9. Invitez les apprenants à trouver un partenaire dans l'autre communauté et à discuter de leurs principaux enseignements tirés de l'activité et à nouer le dialogue entre les apprenants au sujet de leurs apprentissages.
10. Discutez avec les participants de ce qu'ils pensent être important pour le respect d'une culture différente, de la différence qu'ils pourraient trouver difficile et de la meilleure façon de communiquer lorsque des différences sont observées.

Réflexion :

- Invitez les apprenants à utiliser leurs journaux d'apprentissage pour s'écrire une lettre avec quelques conseils sur ce qu'ils devraient faire lorsqu'ils rencontrent des personnes de cultures ou de religions différentes.

Atteindre les étoiles

Objectif :

- Permettre aux apprenants de savoir davantage sur eux-mêmes et qui sont les autres.

Résultats :

- Les apprenants ont appris comment les autres, qui sont différents, peuvent également être très semblables.
- Les apprenants se connaîtront mieux les uns les autres en faisant davantage la connaissance de leurs pairs.

Matériels :

- Papier ou des cahiers
- stylo ou crayon
- rouleaux ou longueurs de fil de couleur

Activité :

1. Demandez à chaque apprenant de dessiner une étoile avec cinq points de sorte qu'elle recouvre une feuille de papier complète ou la page entière du cahier de l'apprenant. Vous pouvez dessiner un exemple à suivre.
2. Demandez aux apprenants quelle information les concernant est importante pour eux et de répondre à cinq questions. Vous pouvez choisir des questions adaptées à la composition du groupe ou utiliser les suivantes :
 - Quelle est leur musique, chanson ou nourriture préférée ?
 - Quelle place a le plus de signification pour eux ?
 - Quelle est l'expérience qu'ils apprécient le plus ?
 - Quelle est la croyance à laquelle ils accordent la plus grande importance ?
 - Qu'est-ce qu'ils aiment vraiment faire ?
3. Demandez-leur d'écrire, à chaque point de l'étoile, la réponse aux questions.
4. Quand ils ont fini d'écrire sur leur étoile, demandez-leur de trouver un partenaire avec lequel s'asseoir et partager leurs réponses.
5. Une fois que les paires sont constituées, assurez-vous qu'ils ont bien lu, et qu'ils ont bien compris la consigne. Chaque personne doit essayer de trouver au moins une similitude, une différence ou quelque chose d'intéressant avec les autres apprenants rencontrés.
6. Demandez-leur de passer vers une nouvelle personne quand ils entendent une cloche / applaudissement après environ quatre minutes. Prévoyez suffisamment de temps pour qu'il y ait au moins cinq changements.
7. Trouvez un espace ouvert pour former un cercle et demandez aux participants de parler de l'une des personnes qu'ils ont rencontrées, en précisant ce qu'ils avaient en commun ou leurs divergences, ou quelque chose qu'ils trouvent intéressant. Passez une pelote de ficelle à la première personne qui commence, en lui demandant de maintenir le point de départ et de donner la pelote à la personne de qui elle parle.
8. Pendant que chaque personne partage, la pelote de ficelle doit être transmise à une autre personne qui parle tandis que chacun maintient sa position de sorte qu'une toile se forme à la fin du partage. Demandez aux apprenants de toujours passer à quelqu'un qui n'a pas encore la ficelle.

9. Si le groupe est très grand, le partage et le dialogue entre les paires de discussions peuvent être facilement scindés.
10. Une fois que tout le monde a partagé et que le réseau est constitué, établissez un dialogue sur ce que vous apprenez, ce que vous pouvez apprendre et que nous pouvons apprendre du réseau qu'ils observent.
11. Concluez la session en soulignant la valeur de la diversité, de l'interdépendance, de l'humanité et du concept d'Ubuntu.

Cocréation de bandes dessinées

Objectif :

- Aider les apprenants à trouver des solutions aux problèmes qu'ils observent autour d'eux, à développer leur imagination et leurs compétences pour travailler ensemble.

Les résultats :

- Les apprenants ont travaillé ensemble pour imaginer des possibilités de transformer les situations difficiles qu'ils observent dans leurs communautés.

Matériels :

- Papier
- stylos ou crayons de couleur

Activité :

1. Organisez les apprenants en groupes de 4 à 6 personnes, en veillant à ce qu'il y ait au moins 4 groupes d'apprenants. Donnez à chaque groupe une feuille de papier et demandez-lui de diviser le papier en 8 carrés en dessinant des boîtes en leur expliquant qu'au cours de l'activité, ils cocréeront un dessin animé avec une scène différente scène dans chaque case.
2. Au premier tour, demandez à chaque groupe de discuter et d'identifier une situation de discrimination ou de violence dans leur communauté et de dessiner deux scènes de cette situation dans les deux premières cases.
3. Expliquez maintenant que chaque groupe transmettra désormais son dessin à un autre groupe au cours de trois autres roundset que chaque fois que deux autres scènes de la situation sont dessinées par un groupe, cela aide à progresser vers une solution. Au dernier (4ème) round, les groupes dessinent les dernières scène montrant la solution finale au problème initial.
4. Une fois le dessin terminé, invitez les groupes initial et final de chaque dessin animé à se réunir et à discuter du problème mis en évidence et de la solution trouvée : qu'est-ce qui peut fonctionner, qu'est-ce qui peut être difficile et quelles autres solutions pourraient être envisagées ?

Réflexion :

- Invitez les apprenants à faire leur propre bande dessinée illustrant une solution à une discrimination ou à la violence qu'ils ont constatée.

Les dilemmes

Objectif :

- Apprendre l'importance de prendre des décisions fondées sur des principes éthiques.

Un dilemme éthique est une situation qui impliquera souvent un conflit apparent entre des impératifs moraux, dans lequel la poursuite de l'un semblerait transgresser l'autre.

Résultats :

- Les apprenants ont amélioré leur capacité à prendre eux-mêmes des décisions éthiques.

Matériels :

- Copies d'un ou plusieurs dilemmes moraux (voir ci-dessous comment écrire le vôtre)
- Directives de prise de décision écrites sur un tableau noir ou sur papier ou sous forme de copies pour chaque groupe

Activité :

1. Placez les apprenants en groupes de 3 à 5 et donnez à chaque groupe un dilemme moral.
2. Donnez-leur 30 minutes pour discuter du dilemme et arriver à un consensus sur une solution. Ensuite, laissez-les partager leurs décisions avec les autres groupes.
3. Présentez aux apprenants les directives de prise de décision éthique ci-dessous. Les apprenants discutent d'abord de ces directives puis les utilisent pour revoir leurs décisions.

Lignes directrices pour la prise de décision éthique :

Lorsque vous êtes exposé(e) à une situation où vous devez prendre une décision, essayez d'utiliser les questions suivantes pour vous aider à faire le bon choix :

- ✓ Cette décision touche-t-elle d'autres personnes ? Qui ?
- ✓ Votre décision affecte-t-elle vos croyances ?
- ✓ Votre décision a-t-elle une influence sur les croyances des autres ?
- ✓ Votre décision obligera-t-elle les autres à agir contre leur volonté ou leurs croyances ?
- ✓ Votre décision respecte-t-elle l'opinion de personnes de s croyances et cultures différentes ?
- ✓ Votre décision peut-elle donner une mauvaise image des personnes qui sont différentes de vous (en termes de sexe, d'appartenance religieuse ou de statut) ?
- ✓ Votre décision dégrade-t-elle la dignité humaine ?
- ✓ Pouvez-vous partager ouvertement votre décision avec votre famille, vos amis ou vos enseignants ? Votre décision s'attaque-t-elle au problème ou le cache-t-elle simplement ?
- ✓ Existe-t-il des conséquences négatives futures de votre décision ?

4. Discutez du fait de savoir si l'introduction des directives a changé les décisions des groupes. La connaissance des droits de l'homme a-t-elle affecté leurs décisions ? Veulent-ils réviser les lignes directrices sur la prise de décision éthique ?
5. Consacrez un moment de réflexion sur le fait qu'une question peut soulever des points de vue multiples et contradictoires. Discutez de la nécessité d'examiner les problèmes sous différents angles, avec les avantages de chaque approche.

Réflexion :

- Invitez les apprenants à identifier le dilemme auquel ils ont été confrontés dans leur vie et à développer plusieurs arguments sur ce qui pourrait être la meilleure réponse, dans leur journal d'apprentissage.

Simulations d'élections

Objectif :

- Créer des opportunités pour que les apprenants s'engagent dans des pratiques démocratiques et dans la prise de décision.

Résultats :

- Les apprenants ont identifié les opportunités et les défis de pratiques démocratiques, telles que les élections.
- Les apprenants sont capables de mieux articuler leurs propres besoins à ceux des autres et de réfléchir à des solutions aux défis auxquels ils sont confrontés.

Matériels :

- Petits morceaux de papier pour les bulletins de vote
- stylo ou crayons
- Box (facultatif) pour les bulletins de vote

Activité :

1. Demandez aux apprenants de se porter volontaires pour les différents rôles pour l'élection simulée d'un conseil municipal. Les rôles et responsabilités comprennent :
 - Candidats (2- 4 apprenants candidats) Ce sont les candidats se présentant aux élections et essayant d'obtenir des votes pour être élus.
 - Équipe de campagne des candidats (5 apprenants par candidat). L'équipe en charge de la campagne du candidat est chargée d'identifier les messages clés permettant d'obtenir un soutien et des votes pour son candidat
 - Conseillers politiques (1 apprenant par candidat) chargés d'aider le candidat à identifier les 3 principaux problèmes de politique ou problèmes de la communauté sur lesquels il va fonder sa campagne.
 - Partisans des candidats (5 apprenants par candidat) Fervents partisans de chaque candidat, prêts à ignorer les aspects négatifs de leur candidat et prêts à soutenir sa campagne.
 - Comité d'élection (3 apprenants) responsable d'assurer une élection libre et juste.
 - Activiste des droits des personnes handicapées (1 apprenant) Veut faire des droits des personnes handicapées l'un des trois principaux problèmes de politique traités par chaque candidat.
 - Le Groupe Sportif de Jeunes (5 apprenants) veut un nouveau stade sportif pour la communauté.
 - Plaignants (2 apprenants) Ce sont des membres de la communauté qui ont perdu leur confiance en des élections et considèrent le processus électoral comme un exercice inutile.
 - Population en général (tous les autres apprenants) : indécis prêts à être convaincus par les candidats de voter pour eux.

2. Exécutez l'élection simulée en facilitant les étapes suivantes :

- Planification : une fois que tous les rôles ont été remplis, donnez 15 minutes à chaque groupe pour planifier et préparer les élections.
- Période de campagne : donnez 15 minutes à la campagne.
- Vote : chaque membre de la communauté dispose d'une voix et des bulletins de vote portant le numéro des candidats sont rassemblés (dans une case, le cas échéant) ou par le comité d'élection.
- Résultats des élections : le comité des élections annonce le vainqueur des élections.
- Discours d'acceptation : remarques des candidats gagnants et de ceux ayant perdu sur les résultats des élections.

3. Une fois le processus électoral terminé, récapitulez l'expérience en demandant d'abord aux apprenants assumant les différents rôles, d'expliquer tout incident intéressant ; ce qu'ils ont ressenti pendant l'élection ; ce qui, selon eux, a fonctionné et n'a pas fonctionné. Demandez aux apprenants ce que nous pouvons apprendre de l'expérience électorale simulée . Que peut-on faire pour que les élections aident la communauté à être pacifique ?

Réflexion :

- Invitez les apprenants à utiliser leur journal d'apprentissage pour répertorier un ensemble de critères qu'ils utiliseraient pour décider pour quel candidat voter, s'ils avaient le droit de voter aux élections nationales.

Création d'un club de la paix⁹

Objectifs :

- Promouvoir le respect de la diversité religieuse, culturelle et linguistique en renforçant la tolérance, la compréhension et l'acceptation de la diversité.
- Promouvoir le dialogue et d'autres moyens pacifiques de résoudre les conflits et les désaccords à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.
- Améliorez le caractère et la discipline de soi des apprenants.
- Donner aux apprenants les moyens de faire face pacifiquement aux défis de la vie et de devenir des citoyens responsables.
- Promouvoir de bonnes relations et une coexistence harmonieuse entre les apprenants eux-mêmes et entre les écoles et les communautés environnantes.

Résultats :

- Les apprenants ont développé leur conscience civique et travaillent activement ensemble pour résoudre des problèmes communs.

Les clubs de la paix sont un moyen efficace de faire participer les apprenants au-delà de la salle de classe, à la vie de la communauté. Ils sont censés promouvoir de bonnes relations, l'harmonie et la coexistence pacifique entre les apprenants eux-mêmes et entre les écoles et les communautés environnantes.

Les clubs sont censés fournir aux membres des moyens de confronter l'ethnicité de manière ciblée et de favoriser l'appréciation de la diversité et de la tolérance en permettant aux dirigeants d'apprendre

⁹ Adapté des directives Peace Club (2014) : Cohésion nationale et Commission d'intégration (NCIC) et Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie - Kenya.

à coexister de manière harmonieuse malgré leurs différences ethniques, raciales ou religieuses. Les clubs devraient inciter les jeunes à respecter la diversité dans une société pluraliste.

Structure : une équipe de direction devrait être élue parmi les participants souhaitant s'engager dans le club de la paix. Les enseignants doivent insister sur le fait que les filles, les enfants handicapés et ceux marginalisés ainsi que les minorités doivent être impliqués dans le groupe et intégrés dans la direction.

Réunions : les dirigeants et les membres des clubs de la paix doivent se réunir régulièrement pour planifier et mettre en œuvre leurs activités. Le cycle de réunion peut être semblable à celui des autres clubs actifs de votre école.

Programmes : Les membres du Club pour la paix devraient être encouragés à mettre en place des programmes diversifiés de sensibilisation des communautés et qui leur donneront l'occasion d'exercer les compétences et les valeurs acquises à l'école au sein de la communauté. Grâce aux programmes de sensibilisation communautaire, les membres du club pour la paix pourront interagir avec les membres de la communauté et les influencer sur des questions relatives aux bonnes relations, à l'harmonie et à la coexistence pacifique. Les programmes de sensibilisation des communautés contribueront également à promouvoir les relations école-communauté. Voici quelques-uns des programmes de sensibilisation communautaire que les membres du club peuvent utiliser pour transmettre des messages de paix à l'intérieur et à l'extérieur de leurs établissements d'enseignement :

- Participation à des événements et réunions publics
- célébration des journées internationales et nationales, telles que la journée internationale de la paix et les journées de la jeunesse, ou sur le travail des enfants
- Organisation d'activités de nettoyage de l'environnement
- Création de jardins de la paix et/ou de sentiers de découverte de la nature
- Bénévolat et service communautaire
- Organisation des forums de dialogue
- Caravanes de la paix et courses / promenades

Références :

Arigatou International (2008). Apprendre à vivre ensemble : Un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique

<https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Apprendre-a-vivre-ensemble-FR.pdf> (consulté 27 April 2021).

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Ministry for Economic Cooperation and Development, UNESCO-IBE (2008). Learning to Live Together – Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights. Disponible en anglais.

National Cohesion and Integration Commission, Ministry of Education, Science and Technology Kenya (2014). Peace Club Guidelines. Disponible en anglais.

Price, J. (2003). Get Global! A skill-based approach to active global citizenship, Key stages three & four, Oxford, Oxfam-G, p. 20. Disponible en anglais.

World's Largest Lesson (n.d.) All Lesson Plans for the Global Goals. [Http ://worldslargestlesson.globalgoals.org/all-lesson-plans/](http://worldslargestlesson.globalgoals.org/all-lesson-plans/) (consulté 03 mai 2021). Disponible en anglais.

Pédagogie Transformationnelle pour la Consolidation de la Paix et la Résilience dans l'Afrique du Nord

Guide de l'Enseignant

Cette publication est un guide pour les enseignants et les formateurs d'enseignants sur la pédagogie transformationnelle afin qu'ils soient en mesure de donner aux jeunes les moyens d'acquérir les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires pour devenir des défenseurs et des acteurs de la paix.

Le guide vise notamment à présenter aux enseignants les fondements de l'analyse des conflits et de la consolidation de la paix et à les doter d'une approche centrée sur l'apprenant pour l'éducation à la paix et l'engagement communautaire.

Ce guide est une ressource pour les éducateurs afin d'engager et soutenir les jeunes dans leur développement pour devenir des artisans actifs de paix et favoriser la transformation dans les pays de l'Afrique du Nord.

Reste en contact



info.iicba@unesco.org



www.iicba.unesco.org



[@UNESCOIICBA](https://twitter.com/UNESCOIICBA)



[@iicba](https://www.facebook.com/iicba)

Adresse

UNESCO - Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique
Avenue Ménélik, NUCEA composée, 1^{er} étage, Immeuble Congo
Addis Abeba, Ethiopie, BP : 2305
Tél : +251 115 445 284/ +251 115 445 435