

# Education à la citoyenneté mondiale

Un guide pédagogique

Fondation Education et Développement – 2010



EDUCAZIUN E SVILUP  
EDUCAZIONE E SVILUPPO  
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT  
BILDUNG UND ENTWICKLUNG

# Contenu

<b>Bases théoriques</b> .....	4
Éduquer .....	5
Le cadre de référence romand .....	5
Education et société, quelles valeurs ? .....	6
Eduquer : transmettre et construire .....	7
Eduquer à la citoyenneté .....	8
Les axes de l'éducation à la citoyenneté .....	8
Les espaces d'éducation à la citoyenneté .....	9
Citoyenneté et projet commun .....	10
Les enjeux mondiaux et la citoyenneté .....	11
La mondialisation .....	11
Les questions sociales vives .....	12
Le développement durable .....	12
Les « éducations à ... » .....	13
Éduquer à la citoyenneté mondiale .....	15
Les axes de l'éducation à la citoyenneté mondiale .....	15
Quelles compétences ? .....	17
Compétences de l'éducation en vue du développement durable .....	17
Compétences spécifiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale .....	18
Domaines thématiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale .....	19
Bibliographie .....	21
Liens utiles .....	22
<b>Références au PER</b> .....	23
L'éducation à la citoyenneté mondiale dans le Plan d'études romand, PER .....	24
<b>Exemples</b> .....	26

## Introduction

L'«éducation à la citoyenneté» a pour but d'enseigner les interdépendances mondiales en faisant des liens globaux. Les élèves étudient les différents aspects du même thème à travers les interdépendances, les intérêts divergents, les différentes perceptions et valeurs. Ils doivent être capables de se situer dans un monde globalisé et de développer leurs propres valeurs et attitudes.



Le Guide d'éducation à la citoyenneté mondiale propose aux enseignant-e-s une méthode d'enseignement qui permettra à leurs élèves de comprendre les interdépendances mondiales.

Les **bases théoriques** vous présentent le concept de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Un **guide didactique** vous aide à préparer votre enseignement.

Des **exemples** vous proposent des idées de mise en œuvre et du matériel pédagogique.

Guide d'éducation  
à la citoyenneté mondiale

# Bases théoriques



EDUCAZIUN E SVILUP  
EDUCAZIONE E SVILUPPO  
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT  
BILDUNG UND ENTWICKLUNG

## Éduquer

Pour définir le cadre, les finalités et les objets de l'éducation, nous prenons pour base la Déclaration de la CIIP *Finalités et objectifs de l'École publique*<sup>1</sup> du 30 janvier 2003 qui est le document de référence du Plan d'études romand (PER). Cette Déclaration souligne d'emblée l'importance de l'éducation et rappelle la complémentarité entre éducation et instruction : « L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction... » (point 1).



### Le cadre de référence romand

L'acquisition de comportements citoyens et les connaissances y relatives, ainsi que la promotion du rôle social sont mentionnées au paragraphe des finalités et objectifs (point 1.1 g) : « L'École publique (...) fonde et assure le développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social ; impliquant l'acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité et de citoyen (...). »

Au chapitre des missions (point 1.2), la Déclaration fait mention de valeurs et de règles visant l'intégration sociale et favorisant le rôle d'acteur social : « L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales (...) elle assure la promotion : du respect des règles de la vie en communauté ; (...) du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ; (...) du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement. »

Concernant l'acquisition de compétences générales, la Déclaration mentionne (point 1.3 d) « (...) la démarche critique, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions. »

S'agissant de valeurs fondamentales, il est précisé que (point 2) « L'École publique assume sa mission (...) sur la base des principes suivants : le respect de la personne ; les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant. »

<sup>1</sup> [http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex\\_reg/fichiers/cp030403\\_2%20.pdf](http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/cp030403_2%20.pdf)

Sur la base de la Déclaration de la CIIP *Finalités et objectifs de l'Ecole publique*, on peut relever des lignes directrices relatives à l'éducation qui lui assurent sa légitimité.

- Le mandat de l'Ecole publique couvre des tâches d'éducation et d'instruction.
- L'éducation vise l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, ainsi que le développement de savoir-être.
- L'éducation s'inscrit dans un espace de relations entre individus ; entre individus et institutions sociales.
- L'élève est appelé à jouer un rôle dans la société (membre de la société, citoyen, responsabilité à l'égard de...).
- L'éducation comporte la transmission de valeurs qui recouvrent en partie celles qui fondent les droits humains. Ces valeurs sont mises en relation avec des règles de vie en communauté.
- Les droits et les devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant sont mentionnés comme principes de base de l'action éducative.
- Parmi les compétences à développer figure la réflexion critique.

### **Education et société, quelles valeurs ?**

L'éducation, dans son lien intrinsèque avec la société, soulève des questions, des défis et des paradoxes qui portent en premier lieu sur la définition et la mise en œuvre de valeurs communes.

Généralement, le cadre de valeurs reconnu (souvent implicitement) de toute éducation est celui des droits humains. Il n'en reste pas moins que les droits humains -mentionnés par les instances de la formation, et plus ou moins mis en œuvre dans les pratiques et le fonctionnement de l'institution scolaire- sont parfois bafoués dans la société. Dès lors, comment l'école peut-elle remplir son mandat éducatif si l'élève constate que les valeurs prônées par l'école ne sont pas (ou ne sont que partiellement) appliquées dans la société ? Le décalage entre les valeurs déclarées et les valeurs appliquées dans la société, ou le décalage entre les valeurs de l'école et celles de la société rend problématique la construction de repères communs. Or, cette construction est un objectif central et un défi majeur de toute éducation. Philippe Meirieu<sup>2</sup> souligne les ambiguïtés et la complexité de l'éducation. Insérée dans la société, elle porte, sans surprise, les doutes et les incertitudes sociales. « Il était plus facile d'éduquer les gens au Moyen Age, en France, quand il y avait une religion dominante qui imposait ses lois, ses règles, qu'aujourd'hui (...) où, dans nos sociétés occidentales, il n'y a plus de modèles communs sur des choses aussi élémentaires que la réussite sociale, la famille, les références au bien ou au mal ou aux valeurs traditionnelles. »

Le Syndicat des enseignants jurassiens, lors de son Congrès de 1999<sup>2</sup>, met plus spécifiquement l'accent sur les contradictions entre valeurs de l'économie et valeurs de l'école : « Le monde de l'économie et la société en général valorisent plutôt l'esprit de compétition, l'individualisme, l'égoïsme et la réussite personnelle, laissant à l'écart celui qui n'arrive pas à suivre. Dans ces conditions, l'école ne peut que se trouver en porte-à-faux, du moins partiel, avec la société. Elle est au service de l'homme et n'a pas à se calquer prioritairement sur le monde de l'économie. »

Quant à François Audigier<sup>3</sup>, il rappelle le lien entre le mandat de l'Ecole publique et le fonctionnement démocratique : « (...) mais partout l'Ecole, devenue obligatoire, a eu et a toujours pour mission première d'instruire, d'éduquer et de socialiser les personnes pour qu'elles prennent leur place dans la société à laquelle elles appartiennent. Lorsque les Etats et les sociétés étaient et sont démocratiques, la formation du citoyen était et est toujours la finalité la plus noble et la légitimation ultime. »

La question des valeurs partagées, du fonctionnement démocratique et du pouvoir citoyen prend une dimension particulièrement complexe lorsque l'éducation porte sur des thématiques mondiales. L'éducation à la citoyenneté mondiale est mise au défi de prendre en compte cette question et de lui donner une dimension éducative cohérente.

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, intervention lors du Congrès CIFEDEHOP, *L'éducation aux droits humains : quelques jalons, valeurs et pistes d'action*, Genève 1996. <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique5/meirieu.html>

<sup>2</sup> [www.sej.ch/common/tools/ressources/showFile.asp?...](http://www.sej.ch/common/tools/ressources/showFile.asp?...)

<sup>3</sup> François Audigier, extraits de « Texte rédigé à la demande d'un universitaire du Royaume-Uni pour un ouvrage qui n'a pas vu le jour, 2000 » Université de Genève, *L'éducation à la citoyenneté et l'école, en Europe : entre histoires singulières et avenir partagé*. <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/textesenligne.html>

**Eduquer : transmettre et construire**

Toute éducation est indissociable du champ social dans lequel elle s'exerce. Elle s'inscrit donc dans la temporalité et vise une certaine stabilité de la société. Comme le rappelle avec pertinence Guy Coq<sup>4</sup> : «Eduquer l'enfant, c'est le faire entrer dans une culture déjà là, dans une société qui précède, donc s'inscrire dans des liens qu'on n'a pas choisis (...). L'indétermination démocratique voudrait qu'on rejette la mémoire, les traditions, les héritages...». L'éducation -et l'école n'est évidemment pas le seul acteur concerné- a ici pour fonction première de transmettre un héritage et d'enseigner les principes éthiques et les cadres de droit (national et international) qui déterminent le *vivre ensemble*.

La transmission de valeurs et d'acquis sociaux est fondamentale. Elle doit cependant être associée à une ouverture sur les défis actuels et nouveaux auxquels la transmission ne saurait répondre à elle seule. Intervient ici un travail éducatif centré d'une part sur les acquis, d'autre part sur une ouverture aux enjeux sociaux actuels qui demande de se projeter dans le futur.

Trouver un équilibre entre le volet *transmission* et le volet *projection dans le futur* est un défi stimulant de l'éducation à la citoyenneté qui exige une approche systémique. Cette dernière est particulièrement importante lorsque les objets d'étude portent sur des enjeux mondiaux.

---

<sup>4</sup> Guy Coq, *Transmettre. Quel est le prix de nos ruptures*, sous la direction de Jean-Noël Dumont, avec la participation de Michel Serres et al., Editions de l'Emmanuel/Le Collège Supérieur, Lyon, 2003.



## Eduquer à la citoyenneté

Il n'y a pas de citoyenneté sans espaces de pratiques citoyennes dans lesquels les individus et les groupes sociaux se reconnaissent et sont reconnus. Ces espaces sont des champs de débat, de créativité, de tensions, de négociations et recherche de consensus, de confrontations inter-individus et intergroupes, mais également entre individus et groupes face aux institutions.

Dans ces espaces s'expriment des intérêts et des représentations divers ; mais ces derniers s'inscrivent dans un cadre de fonctionnement et de repères idéalement reconnus de tous : qu'il s'agisse des règles qui régissent un groupe social, du cadre légal et juridique d'un Etat ou des valeurs universelles qui fondent les droits humains. Les champs de débat, de négociations et de tensions devraient idéalement déboucher sur des choix, des orientations, des positions, voire des projets de société, qui recueillent un certain consensus.



L'éducation à la citoyenneté doit permettre à chacun-e de devenir acteur social dans un ou des espaces donnés : une classe, une association, un syndicat, une commune, un Etat, ainsi que dans l'espace de la mondialisation. Dans ce dernier espace, les enjeux citoyens peuvent porter sur des choix de consommation, une prise de position lors d'une votation, un engagement politique, une manifestation de solidarité... qui ont toujours une dimension qui dépasse le cadre d'un Etat.

### Les axes de l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté :

- s'inscrit dans un espace de pratiques ;
- vise à permettre des choix, des prises de position. Or, il n'y a pas de choix véritable sans connaissances de l'objet sur lequel porte ce choix ;
- permet d'observer et d'analyser des fonctionnements sociaux, idéalement démocratiques, afin de fournir au sujet des outils pour s'intégrer dans ces espaces sociaux et d'y jouer un rôle d'acteur ;
- favorise la construction de compétences, outils indispensables pour jouer un rôle d'acteur dans un espace social limité ou vaste ;
- est intimement liée à la perception que le sujet a de son rôle social et du pouvoir dont il dispose. Si la citoyenneté n'est pas associée à une marge de pouvoir ayant des enjeux (ou n'est pas perçue comme telle) elle perd son sens et son attrait. Personne n'est dupe longtemps des exercices alibis de participation et de consultation.



## Les espaces d'éducation à la citoyenneté

Schématiquement, l'éducation à la citoyenneté s'exerce dans trois espaces.

### • La citoyenneté à l'école

*Vivre ensemble* et participer à l'échelle du groupe, de la classe et de l'établissement scolaire à travers des structures participatives et la pratique du débat démocratique. Connaître les droits et les responsabilités de chacun-e, ainsi que les mandats des acteurs de l'institution scolaire.

### • La citoyenneté dans le cadre local

Connaître les institutions locales et nationales de démocratie et de citoyenneté ; participer à leur développement. Se préparer à exercer les droits et les responsabilités définis dans ces cadres institutionnels. Participer et contribuer au *vivre ensemble*.

Cet espace recouvre en partie ce qu'il était convenu d'appeler *instruction civique*.

### • La citoyenneté et les enjeux mondiaux

Vivre et agir dans une société mondialisée, caractérisée par des enjeux à l'échelle locale, nationale et mondiale. Savoir analyser ces enjeux ; être en mesure de se situer et d'opérer des choix en tant qu'acteur individuel, en tant que citoyen-ne d'un Etat, en tant que membre d'une entreprise, d'une association, d'un groupe d'intérêt...

Les trois espaces définis ici correspondent au PER.

Concernant les espaces de citoyenneté et les pratiques scolaires, on relèvera quelques commentaires stimulants.

Heimberg<sup>5</sup> rend attentif à la polysémie des représentations et des pratiques scolaires dont fait l'objet la notion de citoyenneté : « (...) elle oscille notamment entre la dimension normative de la civilité, le civisme politique et participatif et l'analyse critique des problèmes de société. (...) La question se pose de savoir dans quelle mesure une perception ou l'autre de la citoyenneté à l'école, plutôt normative ou plutôt critique, n'en vient pas à être naturellement modifiée en fonction de l'identité sociale des publics scolaires, comme si la réflexion la plus critique devait être davantage réservée aux filières gymnasiales, la civilité et ses prescriptions restant réservées aux milieux sociaux les plus défavorisés. »

Un autre éclairage est apporté dans le manuel *Repères*<sup>6</sup> en référence aux travaux de T.H. Marshall<sup>7</sup>. L'auteur indique que la citoyenneté ne peut être effective que si elle prend en compte les trois composantes suivantes qui font notamment référence aux droits fondamentaux et aux libertés individuelles :

- une *composante civile*, incluant les droits liés aux libertés individuelles ;
- une *composante politique* -autrement dit, le droit de prendre part à l'exercice du pouvoir, ainsi que le droit de vote et de participation aux institutions parlementaires ;
- une *composante sociale*, celle de la citoyenneté, liée au droit de jouir du niveau de vie dans la norme, ainsi que d'une égalité en matière d'accès à l'éducation, à la santé, au logement et à des revenus minimaux.

Qu'on aborde la notion de citoyenneté par ses espaces d'expression et de pratiques, par ses contenus ou encore par son caractère prescriptif, normatif ou critique, force est de constater que la question du pouvoir liée à l'exercice de la citoyenneté reste toujours centrale. Cet enjeu de pouvoir et de marge de manœuvre citoyenne est pris en compte dans la littérature portant sur la citoyenneté en général, le plus souvent dans sa dimension politique. Dans la littérature pédagogique traitant de l'éducation à la citoyenneté, les enjeux de pouvoir sont peu nommés et thématiques, sauf dans les travaux d'Audigier qui met en évidence l'éducation aux droits et l'éducation au pouvoir. Nous estimons qu'une éducation à la citoyenneté qui escamote la question de pouvoir conduit à un exercice qui perd son sens et dont l'intérêt finit par échapper aux apprenant-e-s.

Heimberg<sup>8</sup> parle d'un écueil de l'éducation à la citoyenneté : « Il prévaut notamment quand la citoyenneté est perçue et mobilisée au seul sens (*souligné par nous*) des civilités, de l'apprentissage des règles et de la loi, en l'absence de toute problématisation. Il émerge aussi quand les notions de droits et devoirs sont mentionnées sans rapport avec des situations concrètes, en dehors de toute réflexion sur un problème de société. »

<sup>5</sup> Charles Heimberg, *Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, IFMES, Université de Genève, 2007, p. 3.

<sup>6</sup> *Repères - Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, 2002, p. 30.

<sup>7</sup> T. H. Marshall, *Citizenship and Social Class, and other essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950.

<sup>8</sup> *Op. cit.*

## Citoyenneté et projet commun

Le sens de l'exercice citoyen est indissociable des projets sociaux qu'il permet d'imaginer ou de réaliser. Dans un article au titre évocateur, « La société a besoin d'un idéal commun »<sup>9</sup>, Dominique Schnapper rappelle la nécessité du projet commun pour redonner vie au lien social à la base du *vivre ensemble* : « La tolérance de chacun pour les valeurs des autres assure la paix civile, mais ne peut suffire à fonder le *vivre ensemble*. Le lien social doit reposer sur un projet collectif qui reste à réinventer. ». Quel est ce projet collectif qui pourrait servir de support à l'éducation en général, et particulièrement à l'éducation à la citoyenneté ? Eduquer à la citoyenneté vise l'insertion active dans la société avec un accent sur la transmission, mais également une ouverture aux changements sociaux qui nécessitent la créativité et l'imagination. Comment donner du sens à cette éducation s'il n'y a pas de projet social perçu, compris et partagé par une majorité... ou une minorité ?

Si personne ne semble contester aujourd'hui la légitimité de l'éducation à la citoyenneté, la définition du concept suscite le débat. Dans l'état des lieux<sup>10</sup> réalisé en Suisse dans le cadre de l'*Année européenne de la citoyenneté démocratique* (ECD), Marie Lafontaine-Schwarz attribue à l'éducation à la citoyenneté un objectif particulièrement ambitieux : « (...) l'éducation à la citoyenneté démocratique n'est pas un simple concept d'éducation, mais un véritable projet de société qui vise un changement profond des mentalités (...) ». Sans renoncer à toute utopie, force est de constater que l'éducation à la citoyenneté ne peut pas constituer, à elle seule, un projet de société. Lui attribuer le rôle de favoriser des projets auxquels l'élève est en mesure de participer et d'y trouver un sens est déjà un objectif qui ne manque pas d'ambition.

Décrivant l'évolution du concept d'éducation à la citoyenneté, François Audigier<sup>11</sup> constate, dès les années quatre-vingt, un déplacement de l'importance accordée aux questions multiculturelles vers l'éducation aux droits humains, puis vers l'éducation à la citoyenneté. Il indique également que ce qu'il était convenu d'appeler instruction civique « était pensée comme relativement stable et durable » et que « l'avenir, le futur était pensé en continuité avec le présent et avec un passé plus ou moins lointain. »

<sup>9</sup> « La société a besoin d'un idéal commun » in *Alternatives internationales*, décembre 2007, pp. 56 et 57.

<sup>10</sup> *L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains en Suisse, état des lieux*, réalisé dans le cadre de l'Année européenne de la citoyenneté démocratique par l'éducation du Conseil de l'Europe (2005), Institut de hautes études internationales HEI/PSIO, Genève, 31 mars 2006. [http://www.sbf.admin.ch/edc/html/06.02.03.Rapport\\_final.pdf](http://www.sbf.admin.ch/edc/html/06.02.03.Rapport_final.pdf)

<sup>11</sup> François Audigier, Conférence dans le cadre du Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud, 28 juin 2006. [http://www3.dfi.vd.ch/dgeo2/lettre/20/Citoyennete\\_Conference\\_Audigier.pdf](http://www3.dfi.vd.ch/dgeo2/lettre/20/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf)

## Les enjeux mondiaux et la citoyenneté

Aujourd'hui plus que jamais, la société est confrontée à des changements rapides et à des défis qui s'inscrivent dans des systèmes complexes, à l'échelle mondiale.

Quel rôle attribuer à l'éducation à la citoyenneté dans ce cadre ?

Quelles connaissances et savoir-faire sont indispensables ?

Comment montrer des possibilités d'engagement citoyen et de prise de pouvoir ?

Quelle est la marge de manœuvre ?

Nous abordons ces questions par divers éclairages complémentaires et proches : la mondialisation, les questions sociales vives (QSV), le développement durable.

Nous tenterons ensuite de montrer les contributions apportées par les disciplines et les diverses éducations à ... ».

## La mondialisation

Les effets (réels ou supposés) de la mondialisation sont perçus diversement et donnent lieu à des réactions tout aussi diverses : crainte de chômage qui serait dû à une délocalisation, pression sur les salaires imputée (à tort ou à raison) à l'ouverture des frontières aux travailleurs étrangers, accès élargi à l'information, disponibilité de nouveaux produits de consommation...

Les échanges s'intensifient : ils portent sur des prestations, des produits (dont les produits financiers), les connaissances et la recherche, les informations, la publicité, voire la propagation de modes et de nouvelles habitudes.

La mondialisation offre aux Etats et à leurs entreprises de nouvelles possibilités d'échanges, mais elle les met également en concurrence ; elle les confronte à des législations diverses, ainsi qu'à l'application de règles internationales. La crise actuelle autour de l'évasion fiscale et du secret bancaire helvétique en est une illustration. Sur un tout autre plan, les politiques agricoles sont soumises aux règles de l'OMC. Elles ont une influence sur l'agriculture suisse, par exemple au travers de l'application du principe dit du *cassis de Dijon*. De leur côté, les producteurs de coton des pays sahéliens et des Etats-Unis sont en conflit et, eux aussi, soumis à des règles internationales. Ce différend, appelé *guerre du coton*, met en évidence des divergences d'intérêts à l'échelle mondiale. Autre exemple : *l'exception culturelle* qui vise à réglementer les échanges de productions culturelles afin d'assurer la sauvegarde d'expressions culturelles nationales ou régionales.

Cette nouvelle donne -qu'elle porte sur des éléments commerciaux, financiers, agricoles ou encore liés à la culture- modifie le pouvoir et la souveraineté des Etats. Pour la citoyenne et le citoyen, les effets de la mondialisation peuvent être perçus comme une perte d'autonomie nationale ou comme une ouverture chargée de potentialités prometteuses.

La mondialisation s'exprime également à travers les flux migratoires qui, eux-mêmes, peuvent susciter chez les citoyennes et les citoyens des réactions les plus diverses : peurs, attitude d'ouverture, rejet, repli identitaire. Le plus souvent ces réactions sont émotionnelles et idéologiques, avec peu de références à l'analyse rigoureuse des faits.

Tous ces mouvements et ces échanges en lien avec la mondialisation s'inscrivent dans un cadre plus ou moins réglementé : conventions, règlements et accords internationaux dont l'application est complexe et loin d'être garantie.

La mondialisation ayant, en fin de compte, toujours des effets sur les êtres humains, ses manifestations et ses impacts doivent être analysés en regard des valeurs qui fondent les droits humains ainsi que des traités et des conventions internationaux qui en garantissent l'application : droits civils et politiques, droits économiques, sociaux et culturels ; conventions contre la torture, contre la traite humaine, pour l'abolition du travail des enfants...

Si on envisage la mondialisation sous l'angle d'enjeux de société nécessitant des prises de position et des choix, l'éventail des sujets est vaste : changements climatiques, sécurité humaine, coopération au développement, choix de consommation, gestion et répartition des ressources naturelles, gestion des flux migratoires, crise alimentaire, crise financière, conflits d'intérêts dans la construction de grands barrages, mobilité, brevets sur les médicaments...

Les QSV et les effets de la mondialisation recouvrent souvent les mêmes thématiques. De nombreuses QSV ont en effet des causes et des effets qui se situent à l'échelle mondiale et dépassent les cadres de décision régionaux ou nationaux.

### Les questions sociales vives

Les questions sociales vives (QSV) offrent un fort potentiel d'éducation à la citoyenneté. Les travaux d'Alain Legardez<sup>12</sup> nous servent de cadre pour définir les caractéristiques des QSV et les objets d'étude qu'elles comportent.

- Une QSV est un enjeu de société ; les médias en parlent, donc les élèves, les enseignant-e-s et les autres acteurs de l'école en ont une connaissance même très sommaire.
- La QSV est controversée et discutée. Les experts et les politiques ont des avis divergents. Les disciplines apportent des éclairages parfois inconciliables. Elle renvoie à des connaissances partielles et souvent mal stabilisées. Elle fait appel à des références éthiques et culturelles, ainsi qu'à des valeurs susceptibles de donner lieu à des débats polémiques, avec une forte charge émotionnelle.
- La QSV apparaît dans l'enseignement parce qu'elle est présente dans les programmes ou à la suite d'un choix de l'enseignant-e. Mais elle s'impose également à l'école « de force », à travers les questionnements des élèves, voire leurs craintes, face à une thématique sociale dont ils entendent parler hors du champ scolaire. Les enseignant-e-s peuvent se sentir démunis face à une QSV tant sur le plan des connaissances et des ressources méthodologiques disponibles, que sur le plan de la gestion des affects que la QSV soulève.

Laurence Simonneaux<sup>13</sup>, dont les recherches sur les QSV s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement agronomique en France, met en évidence les liens entre QSV et citoyenneté. De plus, elle insiste sur la nécessaire complémentarité entre connaissances scientifiques et la prise en compte de valeurs: « La plupart des questions rencontrées dans la société moderne exigent pour leur résolution plus qu'une solution scientifique, c'est-à-dire la prise en considération des implications sociales, des idéologies et des valeurs qui accompagnent les décisions. Chaque élève est ou sera confronté à des prises de décision sur des QSV, l'école doit l'y préparer. »

Dès lors que l'éducation à la citoyenneté prend pour objets des questions sociales vives, elle étudie des problèmes perçus par la société, mais face auxquels la société elle-même se sent démunie. Cette attribution ou cette attente n'est d'ailleurs nullement spécifique à la citoyenneté. Qu'on pense à l'éducation à l'environnement ou à l'éducation à la santé. François Audigier<sup>15</sup> souligne en quoi cette attente peut comporter des contradictions : « Sur un autre plan, ce renouveau de l'EC (éducation à la citoyenneté) s'inscrit dans un contexte où la société est souvent décrite comme menacée par les exclusions, la violence, les idéologies xénophobes et antidémocratiques. L'EC est alors à la fois, et souvent de manière contradictoire, un moyen de pacifier les relations entre les humains et de rétablir le lien social, un moyen de développer la responsabilité et de favoriser la construction d'un citoyen actif et participant. »

### Le développement durable

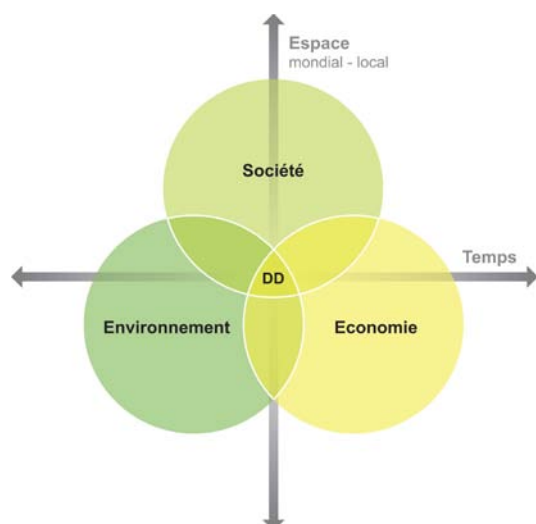
Publié en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, le Rapport Brundtland a émis le postulat d'un développement durable « qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Le Sommet mondial de l'ONU qui s'est tenu à Rio en 1992 a donné une assise politique à cette vision. Les 182 Etats signataires se sont engagés, dans l'Agenda 21, à mettre en pratique un développement durable.

L'Assemblée générale de l'ONU a proclamé les années 2005 à 2014 Décennie mondiale de l'éducation en vue du développement durable (DEDD).

<sup>12</sup> La lettre d'information N° 27 - mai 2007 *L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ?* Institut national de recherche pédagogique, Lyon. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/maj2007.htm>

<sup>13</sup> Laurence Simonneaux, *Implication des recherches en didactique dans la formation des enseignants*, Ecole nationale de formation agronomique, Toulouse, Communication dans le cadre du Symposium du Réseau REF, Université de Sherbrooke, 2007. <http://www3.educ.usherbrooke.ca/recherches/creas/Doc-accueil/REF-CREAS-STEF-Total.pdf>, voir communication 3.10. Pour un aperçu des travaux de L. Simonneaux, sur le thème des QSV, voir le site de L'École nationale de formation agronomique de Toulouse, <http://www.enfa.fr/fr/affiche.php?tpl=3&ctn=rub-rech/lspubva.php>

<sup>15</sup> <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/textesenligne/angleterre.pdf>



Cette représentation du développement durable montre que les processus économiques, sociaux et environnementaux sont interdépendants et ont des conséquences pour le présent et l'avenir à différentes échelles spatiales (local/mondial).

En tant qu'orientation de toute la société, le développement durable a pour objectif d'intégrer tous les acteurs, et donc également l'école. Cette dernière contribue à construire les compétences nécessaires à un développement durable.

L'école crée les conditions permettant aux élèves de comprendre l'importance et le sens de ce concept. Ils apprennent à repérer leur coresponsabilité et à élaborer les outils qui leur permettent de participer activement et de façon constructive aux processus de négociation inhérents à une société orientée vers le développement durable.

L'éducation en vue du développement durable (EDD) met en évidence les interactions sociales, les interdépendances ainsi que les possibilités d'introduire des changements. L'EDD est une orientation thématique qui englobe les contenus et les compétences disciplinaires ainsi que ceux des « éducations à ... ». Elle se concrétise par leur interconnexion et la mise en évidence des interdépendances, par exemple dans un enseignement transdisciplinaire par projets.

### Les « éducations à ... »

L'étude d'enjeux mondiaux et de QSV repose sur diverses approches éducatives et sur les contributions de nombreuses disciplines : géographie, économie, sciences naturelles, philosophie, histoire, mais également mathématiques et français.

Au cours de ces dernières années, les « éducation à ... » se sont multipliées : environnement, santé, droits humains, citoyenneté, éducation en vue du développement durable... Si chaque « éducation à ... » apporte un éclairage thématique spécifique sur un enjeu de société mondiale, les compétences développées par chacune d'elles sont proches, parfois communes. A ce sujet, une étude de la HEP-Zurich<sup>16</sup> montre que les compétences développées par l'éducation à la santé, l'éducation à l'environnement, ainsi que par l'éducation à la citoyenneté mondiale (Globales Lernen dans le texte allemand) se recoupent partiellement et apportent une contribution significative au développement durable.

Dans le dossier « Le bazar des z'éducatons »<sup>17</sup>, la Fondation Education et Développement et la Fondation suisse d'Education pour l'environnement ont mis en évidence les compétences communes de huit approches éducatives : citoyenneté, économie, environnement, interculturalité, médias et TIC, éducation dans une perspective globale, santé, droits humains, et montré qu'elles concouraient au développement durable.

<sup>16</sup> Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable sous l'angle de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et de l'éducation dans une perspective globale, Ueli Nagel, Walter Kern et Verena Schwarz

<sup>17</sup> Supplément de la revue *L'EDUCATEUR* : « Le bazar des z'éducatons » Brochure, 24 p., FED, FEE, *L'EDUCATEUR*, 9/2004.

Dans ce document, l'éducation en vue du développement durable est présentée comme un *toit commun* à ces approches éducatives. Formulés en d'autres termes, les « éducations à ... » ont pour objectif commun la promotion du développement durable ; chacune y apporte une contribution en analysant un enjeu de société sous l'angle thématique et selon la méthodologie qui lui sont spécifiques.

Sans ancrage thématique spécifique, l'éducation à la citoyenneté met l'accent sur *la citoyenne et le citoyen-apprenant* appelé à jouer un rôle d'acteur dans différents espaces : le groupe, la commune, l'Etat, l'ONG, l'organisation internationale, ainsi qu'à l'échelle planétaire.

Dans le PER, l'étude des enjeux de société et l'acquisition des compétences qui s'y rapportent sont mentionnées principalement sous les rubriques et dans les domaines suivants : sciences de l'homme et de la société, formation générale, MITIC, sciences naturelles, capacités transversales.



## Éduquer à la citoyenneté mondiale

L'éducation à la citoyenneté mondiale a pour objet l'étude d'enjeux mondiaux qui ne sont pas nécessairement nouveaux, mais dont l'acuité et la complexité sont renforcées par la mondialisation et les exigences du développement durable.

Ces enjeux demandent des choix, souvent urgents, reposant sur la communauté internationale, les Etats, les entreprises, la société civile, les groupes d'intérêt et, en fin de compte, les individus. Le défi de l'éducation à la citoyenneté mondiale est de fournir aux apprenant-e-s des outils leur permettant, dans un premier temps, de comprendre partiellement des enjeux mondiaux, puis de leur montrer des possibilités d'action.



### Les axes de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Le défi de l'éducation à la citoyenneté mondiale est de fournir aux apprenant-e-s des outils leur permettant :

- d'analyser des enjeux mondiaux, analyse qui nécessite une approche systémique susceptible d'éclairer les interdépendances ;
- de confronter cette analyse à des valeurs personnelles, ainsi qu'aux valeurs universelles qui fondent les droits humains ;
- de prendre position, de se situer et d'opérer des choix au sujet d'enjeux de société mondiaux ;
- d'imaginer des actions individuelles ou collectives, et de participer à leur mise en œuvre.

Il est important de noter d'emblée que ces objectifs ne pourront être mis en œuvre qu'à la condition que l'apprenant-e se considère comme partie prenante de ces enjeux de société et estime disposer d'une marge de manœuvre et d'un certain pouvoir dans leur évolution.

Chacun des objectifs : analyse, référence à des valeurs, prise de position, action, implication, demande la mise sur pied de cadres d'apprentissages et l'exercice de compétences qui ne relèvent pas uniquement de l'éducation à la citoyenneté mondiale, mais d'un large éventail d'approches éducatives et de contributions disciplinaires.

Comme d'autres « éducations à ... », l'éducation à la citoyenneté mondiale apporte une contribution au développement durable. Son objet, les enjeux mondiaux, centre l'analyse sur l'axe spatial du développement durable (voir schéma ci-dessus, page 14). Elle met l'accent sur les interdépendances mondiales et plus particulièrement les interdépendances entre ce qu'il est convenu d'appeler *les pays du*

*Sud et les pays du Nord.* Dans les exemples de domaines thématiques ci-dessous (voir page 20), cet accent est illustré.

L'éducation à la citoyenneté mondiale s'inscrit dans le cadre thématique et pédagogique développé au paragraphe 2. Son espace d'exercice est planétaire.

Les droits humains et les valeurs qui les fondent constituent le cadre normatif et éthique qui régit les relations humaines dans une situation de mondialisation. Le cadre de référence de l'éducation à la citoyenneté mondiale étant les droits humains, cette éducation signale les disparités, les injustices et les déséquilibres. Elle attire l'attention sur les violations des droits fondamentaux ainsi que sur les atteintes à la justice sociale. Elle montre à l'apprenant-e des possibilités d'action à titre individuel et/ou collectif.

L'apprenant-e sera appelé à comprendre partiellement des systèmes complexes dans lesquels s'inscrivent des enjeux mondiaux controversés tels que : la gestion des flux migratoires, la répartition des ressources naturelles, la protection de la production culturelle, l'éco-consommation ou encore les choix liés à la production d'énergie et leurs interrelations avec les changements climatiques. Ces objets d'étude s'inscrivent obligatoirement dans une analyse systémique mettant en évidence les acteurs, les interrelations, les marges de manœuvre et de pouvoir.

L'apprenant-e acquerra des compétences lui permettant de se situer et d'opérer des choix (aujourd'hui et demain) en tant que personne individuelle et en tant que citoyen d'un Etat. La mondialisation étant le cadre de ces enjeux, il s'agira de s'intéresser aux conséquences des choix pour soi-même, pour l'Autre proche et pour l'Autre lointain.

L'acquisition de connaissances rigoureuses comme la transmission des acquis sociaux et la référence à des valeurs sont de première importance. Mais ces deux éléments ne suffisent plus. L'éducation à la citoyenneté mondiale doit également ouvrir sur le futur, permettre à l'apprenant-e d'imaginer des solutions novatrices dans un cadre marqué par les incertitudes, les contradictions et la complexité.

Dans le paragraphe 3.1, nous avons mentionné que les manifestations et les impacts de la mondialisation sont mouvants et évoluent très rapidement. Les références à l'actualité sont donc particulièrement nécessaires pour que l'étude des enjeux mondiaux porte sur des questionnements effectifs et actuels. Cette nécessité rend le travail exigeant pour l'enseignant-e. Même s'il ne peut pas être au fait des dernières informations dans des thématiques diverses, il doit être en mesure de fournir à ses élèves des sources d'information valides et une méthodologie rigoureuse de traitement de l'information<sup>18</sup>.

**Les bases théoriques** de l'éducation à la citoyenneté sont nombreuses. En revanche, les bases spécifiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale sont rares. Elles se résument souvent à un catalogue d'intentions générales.

Le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe<sup>19</sup> fournit la définition générale suivante : « L'éducation à la citoyenneté mondiale a pour but de faire prendre conscience et de renforcer la capacité citoyenne à entreprendre des actions, défendre ses droits et s'engager dans les débats politiques concernant la justice sociale et le développement durable aux niveaux local, national et international. Elle encourage les élèves et les enseignants à collaborer sur des problèmes globaux et permet aux citoyens de comprendre les réalités et autres processus complexes du monde d'aujourd'hui tout en développant des valeurs, des attitudes, des connaissances et des capacités qui leur donneront les moyens de relever les défis d'un monde interconnecté. »

Un autre texte du Centre Nord-Sud<sup>20</sup> établit un lien explicite avec la justice sociale : « L'éducation à la citoyenneté mondiale est une éducation qui ouvre les yeux des citoyens sur les réalités du monde et les engage à participer à la réalisation d'un monde plus juste et plus équitable, un monde de droits humains pour tous. »

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe fixe pour objectif à l'éducation à la citoyenneté mondiale une contribution à l'atteinte des Objectifs du Millénaire<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Dans ce domaine, les dossiers d'actualité en ligne d'AllianceSud sont particulièrement précieux. Ils apportent un complément actualisé aux thématiques abordées, par exemple, dans les manuels de géographie.

<http://www.alliancesud.ch/fr/documentation/dossiers>

<sup>19</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/hscentre/GE/UE-NSC\\_JMA\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/hscentre/GE/UE-NSC_JMA_en.asp)

<sup>20</sup> [http://www.dgci.be/documents/en/topics/european\\_conference\\_public\\_awareness/Declaration\\_Maastricht.pdf](http://www.dgci.be/documents/en/topics/european_conference_public_awareness/Declaration_Maastricht.pdf)

<sup>21</sup> <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/index.shtml>

Ces intentions et ces ambitions, qui peuvent être utiles pour définir des objectifs très généraux, ne sont pas opérationnelles lorsqu'il s'agit de préciser des objectifs éducatifs, des compétences à acquérir et des contenus d'enseignement.

### Quelles compétences ?

L'analyse systémique, la référence à des valeurs, la nécessité de prendre position, la recherche de solutions novatrices exigent la construction de compétences qui font intervenir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Les compétences clés (DeSeCo : *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning*) définies dans le contexte d'un programme de l'OCDE<sup>22</sup> fournissent un cadre de référence pertinent pour l'éducation à la citoyenneté mondiale. « Elles sont considérées comme essentielles pour le développement personnel et social des êtres humains dans des sociétés modernes et complexes. Une compétence se définit, ici et en abrégé<sup>23</sup>, comme la capacité de répondre -dans le sens d'une résolution de problème - à des exigences complexes dans un contexte particulier. »

Les compétences clés sont classées ici en trois catégories, avec des points de recoupement :

- se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie, etc.). Compétence instrumentale ;
- interagir dans des groupes hétérogènes. Compétence sociale ;
- agir de façon autonome. Compétence personnelle.

Parmi les nombreux modèles de compétences et de définition de la notion, nous prenons appui sur les travaux de Weinert 2001 et de Perrenoud 1997<sup>24</sup> pour définir le terme tel que nous l'utiliserons dans la suite du travail.

Les compétences sont des capacités individuelles qui permettent de mettre en œuvre des connaissances, des représentations et des méthodes dans le but d'analyser des situations et d'agir de manière appropriée et responsable. Les conditions préalables sont tant la motivation individuelle que le cadre social qui permettent l'exercice de compétences.

Nous avons mentionné ci-dessus les contributions de diverses « éducations à... », ainsi que les contributions des disciplines à l'éducation en vue du développement durable (EDD).

Dans les deux paragraphes qui suivent, nous rappellerons d'abord les compétences clés de l'EDD, pour définir ensuite les compétences spécifiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces dernières constituant une contribution à l'EDD.

### Compétences de l'éducation en vue du développement durable

La Fondation Education et Développement (FED) assure, en coordination avec la Fondation d'éducation pour l'environnement (FEE) et d'autres institutions éducatives, de nombreuses activités de promotion de l'EDD, sur mandat de la CIIP.

Dans une publication commune trilingue *Agir pour l'avenir / Handeln für die Zukunft / Agire per il futuro*<sup>25</sup> des revues *l'Educateur*, *Bildung Schweiz*, *Scuola ticinese*, la FED et la FEE ont défini cinq domaines de compétences pour l'EDD.

<sup>22</sup> <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

<sup>23</sup> Les compétences clés constituent un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle. Elles devraient être acquises au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation et servir de base à une poursuite de l'apprentissage dans le cadre de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les compétences clés s'articulent en 8 domaines, eux-mêmes définis en *connaissances*, *aptitudes* et *attitudes*.

<sup>24</sup> Les compétences sont des opérations mentales qui nous permettent de mettre en œuvre des connaissances, des informations, des perceptions et des méthodes pour analyser et évaluer une situation et agir en conséquence. Une compétence s'applique à une famille de situations-problème. » Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997, pp. 23-42.

<sup>25</sup> *Agir pour l'avenir / Handeln für die Zukunft / Agire per il futuro* FEE, FED *l'Educateur*, *Bildung Schweiz*, *Scuola ticinese*, in *l'Educateur* 5/ 2009 [http://www.globaleducation.ch/globaleducation\\_fr/resources/XY/fed\\_EDD\\_Agir\\_pour\\_avenir\\_2MB.pdf](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/fed_EDD_Agir_pour_avenir_2MB.pdf)

**La pensée systémique**

Les élèves sont capables d'aborder une problématique de différents points de vue et d'y inclure les dimensions du développement durable.

**La réflexion critique** (analyse et valeurs)

Les élèves sont capables de faire des liens entre différentes valeurs, ainsi qu'entre divers intérêts d'acteurs sociaux. Ils reconnaissent les contradictions et se positionnent.

**La pensée prospective** (innovation et créativité)

Les élèves sont capables d'envisager l'avenir et d'imaginer des solutions innovantes à une situation donnée.

**La communication et le travail en équipe** (participation)

Les élèves sont en mesure de prendre en compte le point de vue d'autrui et d'aborder les conflits d'intérêt de façon constructive. Ils mettent en pratique des décisions négociées, prises en commun.

**L'identification des possibilités d'action**

Les élèves sont capables de percevoir les marges de manœuvre, individuelles et collectives, et de définir des actions concrètes qui favorisent un développement durable. Ils font le lien entre une action et son impact.

**Compétences spécifiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale**

Comme mentionné ci-dessus, la Fondation Education et Développement (FED) contribue à l'EDD en mettant l'accent sur la dimension spatiale du développement durable. La citoyenneté mondiale avec ses interdépendances, et particulièrement les relations Nord-Sud, sont au centre de ses préoccupations.

Dans le tableau ci-dessous, on se base sur les cinq domaines de compétences de l'EDD pour définir compétences spécifiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

DOMAINES DE COMPÉTENCES EDD	COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE
La pensée systémique	Les apprenant-e-s considèrent une problématique mondiale comme un système où chaque élément est analysé dans un contexte global, dont l'apprenant-e fait partie. Ils sont capables de rechercher et de structurer des informations au sujet d'une thématique mondiale. Ils considèrent les intérêts des différents acteurs concernés, ici et ailleurs dans le monde, en prenant en compte les perspectives sociale, économique et environnementale.
La réflexion critique	Les apprenant-e-s sont en mesure d'analyser différents modèles d'organisation sociale, de questionner les valeurs, les représentations du monde et les intérêts divers en lien avec un enjeu mondial. Ils reconnaissent la complexité des situations, les convergences et les divergences d'intérêts, ainsi que les incertitudes et les contradictions liées aux prises de décision. Ils prennent en compte leur analyse et leurs expériences et celle des autres. Ils sont capables de se situer en fonction de valeurs explicites.
La pensée prospective	Les apprenant-e-s étudient les causes et les effets de processus liés à la mondialisation aujourd'hui et dans le futur. Ils déterminent des propositions et des visions du futur novatrices en faisant référence au développement durable. Ils sont attentifs aux effets de leurs propositions pour les humains, ici et ailleurs dans le monde.

La communication et le travail en équipe (participation)	Les apprenant-e-s analysent des situations mondiales controversées en dépassant les barrières socioculturelles et les conflits d'intérêt. Ils sont capables d'expliquer leur position en argumentant. Ils savent identifier les conflits et les gérer. Ils reconnaissent les diverses positions et sont capables de rechercher des consensus.
L'identification des possibilités d'action	Les apprenant-e-s perçoivent leurs divers rôles et leur responsabilité dans des questions sociales vives liées à la mondialisation. Ils sont capables de réaliser des projets communs et de s'engager en faisant preuve de solidarité. Ils savent identifier leur marge de manœuvre, individuelle ou collective, ainsi que celle de différents acteurs, ici et ailleurs dans le monde.

### Domaines thématiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale

L'acquisition de compétences repose sur des contenus thématiques.

Dans son Plan d'action 2008-2011 pour le développement durable<sup>26</sup>, le Conseil fédéral définit onze champs d'action. En nous appuyant sur ces derniers et en prenant en compte des éléments importants figurant dans le PER, nous définissons des domaines thématiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

- **Diversité** des conditions de vie, des représentations, des cultures et des religions, mise en relation avec les exigences des droits humains. Interculturalité. Racisme. Egalité femmes-hommes.
- La mondialisation et l'**échange de produits**. Conditions de production, commerce, multinationales, consommatrices et consommateurs. Interdépendances entre ces éléments et ces acteurs.
- Agriculture, **production alimentaire**, crise alimentaire, famines. Destination de la production agricole : souveraineté alimentaire, exportation, agro-carburants, production agricole destinée à nourrir les humains/les animaux.
- **Santé**. Accès aux soins de santé. Maladies et pandémies. Rôle des différents acteurs : Etats, individus, prestataires de soins, entreprises pharmaceutiques, ONG et organisations internationales. Labels. Accès aux médicaments.
- **Education**. Accès à l'éducation. Choix et priorités en matière d'éducation. Education pour tous. Egalité des chances.
- **Ressources naturelles et énergies**. Extraction / production, commerce, consommation. Ressources renouvelables / non renouvelables. Rôle et marge de manœuvre des acteurs dans les choix de politique énergétique.
- **Changements climatiques**. Conséquences possibles dans diverses régions du monde. Analyse de diverses sources d'information. Possibilités des acteurs, notamment dans leur consommation individuelle.
- **Mobilité**. Besoins et priorités dans différentes régions du monde. Choix individuels. Interventions des acteurs étatiques et internationaux. Perspectives.

<sup>26</sup> <http://www.are.admin.ch/themen/nachhaltig/00262/00528/index.html?lang=fr>

Le Plan d'action comprend au total 30 mesures relevant de 11 domaines thématiques. Il est basé sur les domaines d'intervention que l'analyse du CIDD a déterminés comme étant prioritaires, notamment :

La lutte contre le réchauffement climatique global et la maîtrise des dangers naturels.

L'augmentation de la productivité de l'économie, associée à un découplage de la consommation de ressources et d'énergie.

L'utilisation durable des ressources naturelles ainsi qu'une réduction qualitative et quantitative des atteintes à l'environnement.

La garantie d'un accès équitable aux ressources sociales et économiques et l'amélioration de l'intégration de tous les groupes de population.

L'intensification des contributions à la lutte mondiale contre la pauvreté et à la promotion de la paix.

L'évaluation et l'optimisation des projets politiques du point de vue du développement durable (EDD), le monitoring (MONET) et le controlling doivent être largement renforcés pendant la durée du plan d'action en cours.



- Manifestations de la mondialisation et ses effets dans les domaines de **l'économie** internationale et du **travail**. Crise financière et ses effets pour les humains. Délocalisations. Accès au travail. Application de règles internationales. Respect des droits humains pour les travailleuses et les travailleurs.
- Pauvreté. Sécurité sociale. **Promotion de la paix**. Conflits. Rôle et possibilités d'action des acteurs aux niveaux local et mondial. Coopération au développement. Sécurité humaine. Politique étrangère de la Suisse.
- **Evolution démographique**. Flux migratoires : causes, conséquences, gestion. Intégration des étrangères et des étrangers.
- **Démocratie**. Droits humains. Gouvernance mondiale. Instances internationales et ONU. Rôle de la Suisse dans la promotion de la démocratie et de la paix.



## Bibliographie

- ATLAN H., *La fin du tout génétique, vers de nouveaux paradigmes en biologie*, Paris, Editions INRA, 1999.
- APAP G., AZZIMONTI F., BEAL Y., [et al.] *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Préface d'Albert Jacquard, Lyon, Chronique Sociale, 1996.
- AUDIGIER F., *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, projet « Education à la citoyenneté démocratique », Conseil de l'Europe, DGIV/EUD/CIT, 2000b, p. 23.
- BLIN D., LOBSTEIN L., LOBSTEIN P., [et al.] *Eduquer à la responsabilité. Documents et fiches d'activités*, Lyon, Chronique Sociale, 2001.
- COLLECTIF, *Repères - Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, 2002.
- COLLECTIF, *Le bazar des z'éducatons*, FED, FEE, L'Educateur, in L'Educateur 9/2004.
- COLLECTIF, *Agir pour l'avenir / Handeln für die Zukunft / Agire per il futuro*, FEE, FED, l'Educateur, Bildung Schweiz, Scuola ticinese, in l'Educateur 5/ 2009.
- » | Egalement [téléchargeable](#).
- COQ G., *Transmettre. Quel est le prix de nos ruptures*, sous la direction de Jean-Noël Dumont, avec la participation de Michel Serres [et al.], Lyon, Editions de l'Emmanuel/Le Collège Supérieur, 2003.
- D'AMOURS O., DAVIS P., DUBBERS J., [et al.] *Les droits de l'Enfant. Douze récits pour ne pas s'endormir*, Ouvrage publié sous la direction de J. Zermatten, Préface de Sir Roger Moore, Saint-Maurice, Editions Saint-Augustin, 2004.
- FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Editions Maspéro, 1983.
- GERSTER R., *Mondialisation et équité*, Lausanne, Editions LEP et FED, 2005.
- LEGARDEZ A. et SIMMONEAUX L. (dir.), *L'Ecole à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, Editions ESF, 2006.
- LELEUX, C., *Education à la citoyenneté – Tome 1, Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- LELEUX, C., *Education à la citoyenneté – Tome 2, Les droits et les devoirs de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- LELEUX, C., *Education à la citoyenneté – Tome 3, La coopération et la participation de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- MARSHALL T. H., *Citizenship and Social Class, and other essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950.
- NAGEL U., KERN W., SCHWARZ V., *Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable sous l'angle de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et de l'éducation dans une perspective globale*, Lausanne, FED et HEP Vaud, 2008
- OSER F., BIEDERMANN H., DUBOSSON D., *Jeunesse sans politique*, résumé des résultats de l'étude IEA, Lausanne, Editions LEP et FED, 2004.
- PERRENOUD P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Editions ESF, 1998.
- SCHNAPPER D., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris, Editions Gallimard, 2000.
- SIMMONEAUX L. et ALBE V., « Types et domaines d'arguments utilisés dans les débats d'arguments socioscientifiques », chapitre à paraître dans C. Plantin et C. Buty (éd.), *L'argumentation en classe de sciences*, Lyon, Editions INRP, 2007.

## Liens utiles

- » | [Citoyenneté](#)  
Définition de P. Meirieu
- » | [Guide pratique pour l'éducation à la citoyenneté mondiale](#)  
Instrument pédagogique destiné aux enseignant-e-s. Son but est de les aider à comprendre et à appliquer les diverses activités en lien avec l'éducation à la citoyenneté mondiale.
- » | [L'Education à la citoyenneté démocratique et aux droits humains en Suisse](#)  
Etat des lieux du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER) sur la situation de l'Education à la citoyenneté démocratique en Suisse (2005).
- » | [L'éducation à la citoyenneté](#)  
Conférence de François Audigier, Université de Genève, 2006.
- » | [Bulletins de l'éducation à la citoyenneté mondiale](#)  
du Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe.
- » | [ERDESS](#)  
Depuis 2002, l'équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales (ER-DESS), mène des enquêtes auprès des élèves. Les projets en cours ont pour objet l'éducation au développement durable et les conceptions des élèves.

---

Guide d'éducation  
à la citoyenneté mondiale

# Références au PER



EDUCAZIUN E SVILUP  
EDUCAZIONE E SVILUPPO  
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT  
BILDUNG UND ENTWICKLUNG

## L'éducation à la citoyenneté mondiale dans le Plan d'études romand, PER

Sur la base de la version 1.9 du PER

**Le PER aborde les questions de société et les enjeux mondiaux principalement dans les parties suivantes :**

- Domaine « Sciences de l'homme et de la société » (SHS 305 à 358). **SHS p. 305, Intentions du domaine**
- Domaine de la « formation générale » (FG 455 à 501). **FG p. 455, Intentions du domaine**
- Capacités transversales, notamment « développer une démarche réflexive et un sens critique... » **Capacités transversales p. 30** et « développer des stratégies et une réflexion métacognitive ». **Capacités transversales p. 32**

Les orientations, les objectifs et les compétences de l'éducation à la citoyenneté mondiale que nous avons définis dans la partie Bases théoriques sont en parfaite concordance avec les intentions générales, les visées, les objectifs et les compétences du PER, quand bien même le terme de citoyenneté mondiale n'est pas utilisé dans le PER. Cependant l'éducation à la citoyenneté est décrite sous trois perspectives :

- la citoyenneté et les institutions,
- la pratique citoyenne à l'école,
- la citoyenneté et les problèmes de société. **FG p. 457**

Cette dernière perspective met clairement l'accent sur les problèmes de société dans une dimension mondiale.

Des éléments d'éducation à la citoyenneté mondiale, ainsi que les objectifs et les compétences y relatifs, figurent dans le PER (Ces éléments sont moins présents et moins explicites au cycle 1). Nous les mentionnons par cycle, à l'aide de quelques références non exhaustives.

### Cycle 1

Identité / Collectif et communauté. **FG p. 459**

Citoyenneté et problèmes de société. **FG p. 464-465**

Participation / Négociation / normes / écoute. **FG p. 475**

Identification des fonctions d'un espace et des acteurs concernés. **SHS p. 315**

### Cycle 2

Décoder divers types de messages. **FG p. 481**

Collaboration. **FG p. 484**

Economie, comportements, consommation **FG p. 487**

Attitude réflexive. **FG p. 488**



Besoins des sociétés. **SHS p. 323**  
Étapes suivies par un produit. **SHS p. 327**  
Acteurs économiques, acteurs politiques. **SHS p. 329**  
S'expliquer le monde et la vie. **SHS p. 335**  
Droits et responsabilités. **SHS p. 338**

### **Cycle 3**

Exploiter les instruments de communication **FG p. 494**  
Débattre et rechercher des réponses **FG 497**  
Reconnaître l'altérité **FG p. 498**  
Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable **FG p. 499** et **SHS p. 357**  
Analyser ici et ailleurs quelques conséquences d'un système économique mondialisé **FG p. 500** et **SHS p. 358**  
Dégager les grandes questions existentielles et en comparant les réponses des différents systèmes de pensée **ECR p. 368 et 369**  
Étudier une problématique à différentes échelles **SHS p. 341**  
Production et consommation, commerce équitable (riz, cacao, sucre...) **SHS p. 344**  
Production et consommation (textile, automobile) **SHS p. 345**  
Production et consommation (source d'énergie) **SHS p. 346**  
Droits et responsabilités. **SHS p. 338**

Guide d'éducation  
à la citoyenneté mondiale

# Exemples





## Introduction

Dans cette partie, nous proposons aux enseignantes et enseignants des supports et des activités qui permettent de mettre en œuvre des exigences du PER et des compétences de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Chaque exemple est structuré ainsi

**Niveau**

**Thématique**

**Support et activités**

**Objectifs visés et compétences développées en référence au PER et en référence à des compétences**

**Commentaires**

Les documents présentés sont tous disponibles à la Fondation Education et Développement.



## Quatre petits coins de rien du tout

### Niveau

Cycle 1 EE

### Thématiques

Différences - exclusion - négociation - recherche de solution commune - vivre ensemble

### Support et activités

Album, pratiquement sans texte, avec dossier d'exploitation riche et décrivant des activités avec précision. L'histoire a pour acteurs plusieurs petits ronds et un seul carré qui semblent vivre ensemble en harmonie. Survient le problème : il est l'heure de rentrer à la maison. Or la porte d'entrée est ronde, aux dimensions exactement adaptées aux petits ronds. Quelle solution trouver ?

De fait, implicitement, les illustrations et l'histoire décrivent une situation bien réelle. Faut-il que l'acteur exclu se voie rogner ses angles ou est-il possible (sans que personne n'en pâtisse) d'agrandir la porte ?

### Liens avec des compétences du PER

#### FG 13 Faire des choix dans des situations scolaires variées...

- en recherchant des solutions pour dépasser une difficulté dans la réalisation d'une tâche (...)
- en prenant en compte la réalité et en envisageant les différentes possibilités offertes par la situation en argumentant ses choix,
- en consultant ses pairs et en mettant à profit leurs apports (...)

#### FG 15-16 Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer...

- en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers (...)
- en utilisant la négociation pour prendre des décisions (...)

### Commentaires

Il est important que chaque élève ait accès aux illustrations dans une bonne qualité. Utiliser l'album en série de classe ou projeter les illustrations ou les photocopier en couleurs.

Le fait que le *vivre ensemble* et la recherche d'une solution acceptable par tous repose sur des objets neutres (les ronds et les carrés et non sur des enfants) nous semble particulièrement intéressante. Elle permet, dans un premier temps, une approche non personnalisée, ce qui n'empêche pas, par la suite, de faire des liens avec des situations réelles.

Un rapprochement avec les droits de l'enfant nous semble pertinente, notamment avec les articles dits de principes généraux :

Article 2 Non-discrimination

Article 3 Intérêt supérieur de l'enfant

Article 6 Droit à la vie, la survie et au développement

Article 12 Participation



## L'eau du puits

### Niveau

Cycle 1

### Thématiques

Eau - Bien précieux indispensable à tous - Identité - Diversité - Besoins communs - Bien communs / bien privé - Vivre ensemble

Ces thèmes sont abordés à travers l'histoire du lapin Mimosa qui dispose d'un puits. Il pense vivre seul dans la forêt. Suite à un manque d'eau, d'autres lapins de diverses couleurs viennent lui demander de l'eau. Il découvre ainsi qu'il partage la forêt avec d'autres congénères qui lui ressemblent, mais sont pourtant différents. Il décide d'échanger son eau contre des carottes dont il ne sait bientôt plus que faire. Il finit par se poser implicitement des questions fondamentales concernant la gestion de l'eau : « A qui appartient l'eau ? Peut-on vendre l'eau ? L'eau est-elle un bien commun de l'humanité ? »

### Support et activités

**Kamishibai** (théâtre d'images) avec mini dossier pédagogique axé sur les besoins, les droits, la solidarité

Ecouter - observer - interpréter - mimer - dessiner – s'exprimer - établir des liens avec des valeurs (exclusion, solidarité, partage) et avec les droits de l'enfant

Etude de l'importance de l'eau, indispensable à tous

Travail sur diversité et besoins communs

### Liens avec des compétences du PER

#### L 13-14 **Comprendre** et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire ...

en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte  
en organisant et en restituant logiquement des propos (...).

#### FG 14 **Exercer un regard sélectif et critique**

en exprimant ses préférences et en échangeant avec ses pairs sur ses perceptions et ses plaisirs (...).

#### FG 15-16 **Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer ...**

en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers

en confrontant des propositions et des opinions pour établir une règle commune (...).

#### FG 17-18 **Reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement ...**

en identifiant les principales conditions nécessaires au maintien de la vie (humaine, animale, végétale)  
en repérant ses propres habitudes de consommation (...).

### Commentaires

Les enfants font spontanément des liens entre l'histoire et la vie sociale de la classe par exemple. Les illustrations très suggestives les y aident. Les activités s'intègrent donc aisément dans des activités de socialisation, avec les règles et les valeurs qui la régissent.

Ils relèvent généralement rapidement les couleurs des lapins et constatent, que malgré ces différences, ils ont tous un besoin commun et vital d'eau. Les questions liées aux besoins individuels, besoins communs, négociation, vivre ensemble peuvent ainsi être abordées.

Les questions qui suscitent généralement le plus de réactions sont « Mimoso a-t-il le droit de vendre son eau ? Choisit-il la bonne solution ? Quelles en sont les conséquences ? ».

Rapporté à la vie réelle, c'est un débat très actuel aux conséquences importantes : A qui appartient l'eau ? Grands barrages ; baisse de la nappe phréatique suite à des pompages excessifs pour le tourisme ou l'irrigation...

## Le défi des jouets

### Niveau

Cycle 1

Le projet de classe **Le défi des jouets** s'inscrit dans le cadre de la Formation générale telle qu'elle est définie et présentée dans le plan d'études romand (PER)).

La formation générale permet, entre autres, d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde. La mise en évidence des enjeux économiques, sociaux et environnementaux à travers le temps et l'espace permet de comprendre peu à peu les interdépendances du monde et d'apprendre à les investir.

La carte conceptuelle met en liens les activités du projet et les objectifs du PER.

Une formation en « formation générale » de quatre semaines est proposée, en option, depuis 2005 dans la formation initiale des enseignants primaires (1-8P Harmos) de la HEP-Fribourg.

### Contenu

- Descriptif du projet
- Carte conceptuelle avec objectifs du PER
- Exemples de carte d'identité de jeux et jouets
- Extraits d'une lettre d'une grand-maman

### Matériel pédagogique complémentaire

Künzli David C. et al. **Construire l'avenir grâce à l'éducation en vue du développement durable**, *Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire*, Programm Transfer-21, Berlin 2008  
La partie II (pages 28 à 42) aborde la thématique des jouets.

## A table !

Niveau  
**Cycle 2**

### Thématiques

Alimentation – développement durable – interculturalité – transports

### Support et activités

Le document se compose de deux éléments : un dossier pour l'enseignant-e et 15 images A3 en couleurs. Les images représentent 15 familles du monde entier, dans leur cuisine. Chaque famille a disposé devant elle ce qu'elle consomme durant une semaine.

Le dossier pédagogique pour l'enseignant-e propose de nombreuses pistes d'exploitation :

- Photolangage
- Travail sur la pyramide alimentaire
- Analyse du trajet parcouru par les aliments
- Découverte des aspects culturels et religieux liés à l'alimentation
- Comparatif entre pays

L'enseignant-e peut choisir, en fonction de son programme, les activités qu'il/elle désire réaliser en classe.

### Liens avec des compétences du PER

- **FG 27-28 Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine...**  
en mettant en évidence quelques relations entre l'humain et les caractéristiques de certains milieux  
en constatant quelques incidences du développement et de la technologie sur le milieu  
en identifiant certains outils de l'économie (marketing, crédit,...) sur le comportement des consommateurs  
en analysant de manière critique sa responsabilité de consommateur et certaines conséquences qui découlent de son comportement  
en situant l'évolution des milieux dans une perspective historique  
en identifiant des comportements favorisant la conservation et l'amélioration de l'environnement et de la biodiversité
- **SHS 21-23 Identifier les principales caractéristiques du milieu et mettre en évidence des effets des activités humaines sur l'aménagement de l'espace**  
en questionnant les besoins (culturels, économiques,...) des sociétés et les activités déployées pour les satisfaire  
en questionnant les besoins (culturels, économiques,...) des sociétés et les activités déployées pour les satisfaire

### Commentaires

Les activités proposées permettent de développer une approche interdisciplinaire. L'alimentation est un thème largement traité au cycle 2. L'intérêt de ce document est qu'il permet une analyse différente et complémentaire de ce qui se pratique généralement en classe. En mettant en avant les enjeux de développement durable, il sort de l'approche purement diététique.

De nombreux enseignants nous ont dit que le travail sur les photos (photolangage) intéressait beaucoup les élèves et qu'ils appréciaient ce type d'activité. Il est toutefois nécessaire de préciser que l'enseignant-e doit être attentif/ve à ne pas laisser se propager des stéréotypes ou préjugés (« *En Afrique, ils n'ont rien à manger...* », « *En Australie, ils sont tous obèses...* », etc.). Les situations présentées ne sont qu'une illustration simplifiée de la réalité.

## Des droits et des devoirs pour tous

### Niveau

Cycle 2

### Thématiques

Droits de l'enfant – devoirs – citoyenneté – valeurs – coopération – vivre ensemble

### Support et activités

Le document se compose de deux parties : une fiche pour l'enseignant et 6 livrets à faire construire aux élèves.

Les pages des livrets comprennent des illustrations en lien avec les droits de l'enfant, des citations, des articles de la Convention internationale des droits de l'enfant, des valeurs et une page sur laquelle l'enfant peut inscrire son nom et son prénom.

Plusieurs types d'activité sont proposés : construction des livrets, travail par groupe de deux, échanges en plénum, Memory, etc.

### Liens avec des compétences du PER

- **FG26 Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...** en identifiant les diversités et les analogies culturelles  
 en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position  
 en repérant les liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles  
 en assumant l'un des différents rôles des acteurs de la gestion démocratique de la classe, de l'école (délégués, président,...)  
 en négociant des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique
- **SHS24 Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale...**  
 en distinguant les divers acteurs et la répartition des responsabilités  
 en s'initiant au débat démocratique par l'expression et la confrontation d'opinions diverses et argumentées  
 en établissant des liens entre ses droits et devoirs et ceux des autres (Convention relative aux droits de l'enfant)  
 en s'initiant au fonctionnement de la société civile et politique de sa commune et de son canton.

### Commentaires

L'utilisation de ce support est particulièrement conseillée en début d'année scolaire. En effet, les activités proposées peuvent servir de base dans le cadre d'un travail sur les règles de classe, le conseil d'élève, le règlement de l'école, etc.

Les illustrations présentent des situations proches mais également moins connues des élèves. Il est important que l'enseignant-e soit attentif au message délivré dans le cadre de l'utilisation de ce support. Il est nécessaire que les élèves comprennent qu'à chaque droit est associé une responsabilité, que les droits de l'enfant sont universels (et donc également valables et applicables chez nous) et que l'enfant lui-même peut être acteur de leur application.

Quatre droits fondamentaux sont présentés dans chacun des livrets :

- Art. 1 : définition de l'enfant
- Art. 2 : Non-discrimination
- Art. 6 : Survie et développement
- Art. 12 : Opinion de l'enfant



## Là où vont nos pères



**Niveau**  
Cycle 2

**Thématiques**  
Migration

### Contenu

Migrer c'est devenir étranger dans un pays étrange. C'est chercher des points de repère dans un monde où les plus petits détails de la vie ordinaire sont étranges, perturbants, sans parler de la difficulté à saisir le sens des mots prononcés dans une langue que l'on ne saisit pas.

Les problèmes des migrants se ressemblent quelque soient leur pays d'origine et le pays de destination: les difficultés de langage, le mal du pays, la pauvreté, la perte d'un statut social, la non reconnaissance de ses qualifications, la séparation de sa famille,...

Beaucoup de nos élèves connaissent ces difficultés. La BD « Là où vont nos pères » offre l'occasion à chacun de mettre des mots sur une expérience connue ou imaginée.

### Supports pédagogiques

- Une BD sans textes « Là où vont nos pères » accompagnée de [d'indications pédagogiques à télécharger](#)
- Un dossier de photolangage « [L'humanité en mouvement](#) » qui permet de confronter de vraies images de migrations aux illustrations imaginaires de la BD.
- Un [dossier documentaire électronique](#) sur l'immigration et l'asile en Suisse.

### Liens avec les objectifs du PER

- **FG 21 Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres ...**  
en identifiant et en décrivant ses compétences  
en identifiant différentes stratégies d'apprentissage  
en reconnaissant et en acceptant ses idées et goûts personnels dans ses choix
- **FG 26 Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ...**  
en identifiant les diversités et les analogies culturelles  
en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position  
en repérant les liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles
- **FG 24 Décoder la mise en scène de divers types de messages ...**  
en les analysant à partir des supports les plus courants et en utilisant leur forme pour réaliser d'autres productions  
en découvrant la grammaire de l'image par l'analyse de formes iconiques diverses  
en identifiant les stéréotypes les plus fréquents
- **FG 27-28 Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine...**  
en mettant en évidence quelques relations entre l'humain et les caractéristiques de certains milieux  
en constatant quelques incidences du développement et de la technologie sur le milieu en identifiant certains outils de l'économie (marketing, crédit, ...) sur le comportement des consommateurs  
en analysant de manière critique sa responsabilité de consommateur et certaines conséquences qui découlent de son comportement  
en situant l'évolution des milieux dans une perspective historique

- **SH S 22 Identifier des situations et des périodes historiques ainsi que la manière dont les sociétés ont organisé leur vie collective, ici et ailleurs, à travers le temps**
- **MSN 28 Déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie ...**
- **L22 Ecrire des textes variés à l'aide de diverses références...**  
en adaptant sa production à la situation de communication  
en utilisant sa créativité
- **L24 Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante ...**  
en adoptant différents rôles et en distinguant leurs fonctions dans l'interaction avec les autres  
en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registre de langues, etc.)
- **L27 Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes.**

## L'humanité en mouvement



### Niveau

Cycle 3

### Thématiques

Flux migratoires : causes et conséquences ; diverses formes de migrations ; raisons de migrer ; intégration / rejet, représentations personnelles

### Support et activités

**Photolangage** : 45 photos évoquent des situations de migrations très diverses, dans différentes parties du monde. Les activités de photolangage sont centrées sur la connotation. Elles permettent à l'élève d'exprimer ce qu'il ressent, de faire des liens avec ses connaissances, ses expériences et ses représentations, d'interpréter et de se positionner au sujet d'une thématique.

La diversité des photos, mais surtout la diversité des réactions qu'elles provoquent chez les élèves, favorise une approche très globale de la thématique et de dépasser des représentations figées et stéréotypées.

Les photos choisies dans le document donnent « la parole » aux personnes directement concernées par la migration, qu'elle soit forcée ou volontaire. Cet accent sur la personne et les destins humains nous semble particulièrement nécessaire au moment où les questions migratoires donnent souvent lieu à des débats très polarisés dont les principaux acteurs sont oubliés.

### Liens avec des compétences du PER

- **SHS31 Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les Hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci ...**  
(...) en étudiant une même problématique à différentes échelles (locale, régionale, planétaire) pour percevoir les effets d'échelle,  
en développant le raisonnement géographique en tant qu'appareil critique,
- **SHS31-33 Thème développé**  
Les migrations volontaires, forcées, temporaires et définitives.  
Identification des causes et conséquences des migrations.  
Explication des conséquences des migrations sur l'espace.
- **SHS 34-33; FG 38** Prise de conscience, par l'analyse, des **interdépendances sociales, économiques environnementales et politiques** d'enjeux mondiaux tels que : les changements climatiques, les migrations(...)

### Commentaires

Le photolangage s'utilise aussi bien en introduction d'une thématique que pour réaliser une synthèse. Il nécessite une bonne animation qui garantit que les prises de position et expériences personnelles relatées par les élèves soient écoutées et respectées. Ce qui implique de la discipline dans le groupe classe.

## Débattre - Fiches argumentaires

### Thématiques

**Agrocarburants** - *production et consommation, alimentation, environnement, agriculture, matières premières, droits de l'Homme, économie.*

**Nucléaire** - *production et consommation d'une source d'énergie, énergies fossiles, énergies renouvelables, économie, environnement et pollution, acteurs publics et acteurs privés, industrie.*

**Facebook** - *flux d'information, réseau, mondialisation, droits de l'Homme, droits de l'enfant, droits et devoirs du citoyen, propagande, censure, éthique.*

### Commentaires

**Les fiches argumentaires sont conçues d'après la méthodologie de débat contradictoire La jeunesse débat. Elles constituent des impulsions au débat sur des enjeux de société complexes et sont complétées par des dossiers de presse électroniques réalisés par le Centre de documentation d'Alliance Sud.**

# Agrocarburants

## Niveau

Cycle 3

## Thématique

Débat, actualité et agrocarburants - production et consommation, alimentation, environnement, agriculture, matières premières, droits de l'Homme, économie.

## Support et activités

Méthodologie de débat et fiche argumentaire [Faut-il encourager l'utilisation d'agrocarburants comme alternative au pétrole ?](#)

## Objectifs visés et compétences développées en référence au PER et en référence à des compétences ECM.

Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les Hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci ...

en étudiant une même problématique à différentes échelles (locale, régionale, planétaire) pour percevoir les effets d'échelle (SHS 31)

## S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales ...

en classant et en synthétisant de manière critique les ressources documentaires

en formulant des hypothèses et en recherchant des solutions pratiques

en replaçant les faits dans leur contexte historique et géographique (SHS 33)

## Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique ...

en préparant et en réalisant des débats démocratiques au sein de l'école

en se sensibilisant à la manière dont sont traitées les problématiques liées aux rapports entre les hommes

(minorités, déséquilibres nord-sud,...) et à l'environnement (naturel & social) (SHS 34)

## Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel et social ...

en acquérant une habileté à débattre

en distinguant et en confrontant les intérêts d'une collectivité et son intérêt individuel (FG 36)

## Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé ...

en étudiant diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique

en étudiant l'impact de diverses pratiques économiques et sociales sur la gestion et la préservation des ressources naturelles (FG 38)

## Commentaires

Les fiches argumentaires sont conçues d'après la méthodologie de débat contradictoire [La jeunesse débat](#). Elles constituent des impulsions au débat sur des enjeux de société complexes et sont complétées par des dossiers de presse électroniques réalisés par le Centre de documentation d'Alliance Sud. Cette fiche sur les agrocarburants peut être complétée par le film « Vers un crash alimentaire » réalisé par Yves Billy. Fiche pédagogique e-media sur le film à télécharger sur <http://www.e-media.ch/dyn/1066.htm>.

# Nucléaire

## Niveau

Cycle 3

## Thématique

Débat, actualité et nucléaire - production et consommation d'une source d'énergie, énergies fossiles, énergies renouvelables, économie, environnement et pollution, acteurs publics et acteurs privés, industrie,

## Support et activités

Méthodologie de débat et fiche argumentaire [Faut-il construire de nouvelles centrales nucléaires ?](#)

**Objectifs visés et compétences développées en référence au PER et en référence à des compétences ECM.**

**Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les Hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci ...**

en étudiant une même problématique à différentes échelles (locale, régionale, planétaire) pour percevoir les effets d'échelle (SHS 31)

**S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales ...**

en classant et en synthétisant de manière critique les ressources documentaires  
en formulant des hypothèses et en recherchant des solutions pratiques  
en replaçant les faits dans leur contexte historique et géographique (SHS 33)

**Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique ...**

en préparant et en réalisant des débats démocratiques au sein de l'école  
en se sensibilisant à la manière dont sont traitées les problématiques liées aux rapports entre les hommes (minorités, déséquilibres nord-sud,...) et à l'environnement (naturel & social) (SHS 34)

**Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel et social ...**

en acquérant une habileté à débattre  
en distinguant et en confrontant les intérêts d'une collectivité et son intérêt individuel (FG 36)

**Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable ...**

en analysant l'impact du développement technologique et économique sur l'environnement (FG 37)

**Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé ...**

en étudiant diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique (FG 38)

## Commentaires

Les fiches argumentaires sont conçues d'après la méthodologie de débat contradictoire [La jeunesse débat](#). Elles constituent des impulsions au débat sur des enjeux de société complexes et sont complétées par des dossiers de presse électroniques réalisés par le Centre de documentation d'Alliance Sud.

# Facebook

## Niveau

Cycle 3

## Thématique

Débat actualité et Facebook - flux d'information, réseau, mondialisation, droits de l'Homme, droits de l'enfant, droits et devoirs du citoyen, propagande, censure, éthique,

## Support et activités

Méthodologie de débat et fiche argumentaire [Faut-il interdire Facebook aux mineurs ?](#)

## Objectifs visés et compétences développées en référence au PER et en référence à des compétences ECM.

### Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale ...

en s'initiant au débat démocratique par l'expression et la confrontation d'opinions diverses et argumentées

en établissant des liens entre ses droits et devoirs et ceux des autres (Convention relative aux droits de l'enfant) (SHS 24)

### S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales ...

en classant et en synthétisant de manière critique les ressources documentaires

en formulant des hypothèses et en recherchant des solutions pratiques

en replaçant les faits dans leur contexte historique et géographique (SHS 33)

### Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique ...

en préparant et en réalisant des débats démocratiques au sein de l'école

en prenant connaissance de textes fondamentaux et en dégagant les fondements des droits et des devoirs liés à l'appartenance à un Etat démocratique et en se les appropriant (SHS 34)

### Utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents

en développant un usage critique de l'Internet (L 28)

### Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel et social ...

en acquérant une habileté à débattre

en distinguant et en confrontant les intérêts d'une collectivité et son intérêt individuel (FG 36)

### Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents ...

en identifiant les situations à risques pour soi et les autres (consommation d'alcool ou de drogues, jeux dangereux, ...) (FG 32)

### Exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d'informations ...

en étudiant les manifestations de la « société de l'information et de la communication » et certaines de ses conséquences

en vérifiant les informations reçues des médias et en en produisant selon les mêmes modes (FG 34)