



CONFÉRENCE “DEMOCRATIC EDUCATION NEEDS IMAGINATION” (DENI):

Rapport de Recherche

CONFÉRENCE “DEMOCRATIC EDUCATION NEEDS IMAGINACION”(DENI):

Rapport de recherche

Résumé

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	10
MÉTHODOLOGIE	
	16
Phase I	16
Phase II	17
Phase III	18
ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE: PRINCIPES ET MEILLEURES PRATIQUES	19
Connaissances, attitudes et aptitudes	19
Méthodes d'enseignement et pédagogie mises en œuvre en classe	23
Les écoles en tant que communautés	29
OBSTACLES À L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE	35
Absence de consensus et de langage commun	35
Politiques et processus cloisonnés	37
Des systèmes de responsabilisation médiocres	40
Inégalité des financements et des investissements des États dans l'éducation	43
CONCLUSION	46

REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier celles et ceux dont les documents de travail ont si richement orienté la conférence “ Democratic Education Needs Imagination”, et sans qui ce rapport n’aurait pas vu le jour : Asmaa Alfadala, Araceli Argueta, Marina Avelar, Vachararutai (Jan) Boontinand, Alfredo Hernando, Renee Hobbs, Arto Kallioniemi, Tuija Kasa, Natalia Kidalova, Edward Kissi, Maanda Ngoitiko, Millicent Oucho, Grace Scorey, Adrienne M. Stang et Olga Zárata Mantilla.

Nous souhaitons également remercier les personnes qui, avec les auteurs des articles, ont contribué avec tant d’attention aux débats qui ont eu lieu pendant la conférence, notamment Anantha Duraiappah, Ellis Brooks, Nicole Fournier-Sylveste, Robin Garganese, Ashley Greene, Mara Gregory, Neven Knezevic, Njeri Kagucia, Lakati Kulal, Giovanna Modé, Maanda Ngoitiko, Katie O’Brian, Amanda Petraglia, Fernande Raine, Katrine Ringhus, Grace Scorey, Sokoita Sirom Ngoito, Steven Stegers, Alexis Stones, Hans Svennevig et Nicola Wetherall. Merci également à celles et ceux qui ont partagé leurs idées et fait part de leurs commentaires sur les versions antérieures de ce projet, notamment James Jennion, Kate Ferguson, Pablo de Greiff, Marlon A. Weichert et Kerry Whigham.

Les débats présentés dans ce rapport ont été rendus possibles par une subvention de la Spencer Foundation (n° 202100086) et ont également reçu le soutien de l’ambassade de Finlande à Brasilia. Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Spencer Foundation, du gouvernement finlandais ou des participants individuels.

SOMMAIRE

Les jeunes du monde entier exhortent les gouvernements à investir dans des systèmes éducatifs qui renforcent la résilience, l’inclusion et l’équité et qui reflètent plus fidèlement les complexités de la vie dans un monde en mutation rapide. Ces demandes se reflètent dans des récits et actions de tous les jours : des initiatives visant à renverser des statues et à décoloniser les programmes scolaires,¹ aux grèves dans les écoles en faveur de l’action climatique,² aux sit-in pour la justice raciale et aux manifestations contre la ségrégation scolaire,³ en passant par les campagnes de lutte contre la désinformation et les appels à une meilleure formation à la politique, au numérique et aux médias.⁴

Pourtant, les revendications de la jeunesse en faveur d’une éducation à même de mieux les équiper en vue d’une transformation personnelle et sociale doivent encore, pour la plupart, être alignées sur les lois, structures et institutions éducatives. Le manque de priorisation dans la formation des enseignants, de financement et de capital humain, ainsi que la détérioration de la santé sociale et fiscale dans le sillage de la COVID-19 sont autant de facteurs ayant joué un rôle affectant la capacité des systèmes éducatifs du monde entier et, par extension, les sociétés dans lesquelles ces systèmes sont enracinés. Dans le monde entier, ces systèmes et ces sociétés ont été davantage mis à mal par l’augmentation des facteurs de risque de violence basée sur l’identité.

1. The Contested Histories Initiative. (Julio 2021) Gandhi Statue in Ghana, *Contested Histories Case Study #72*, https://contestedhistories.org/wp-content/uploads/Ghana_-_University-of-Ghana-Gandhi-Statue-in-Accra.pdf; Voir aussi: How Statues Are Falling Around the World (2020). *The New York Times*; Abu Moghli, M. et Kadiwal, L. (2021) Decolonising the curriculum beyond the surge: Conceptualisation, positionality and conduct. *London Review of Education* 19 (1), 1-16.

2. Par exemple, les manifestations dans les établissements secondaires au Chili en 2006 et au Brésil en 2015.

3. Lakik, M. (2018). Des écoliers bosniaques remportent un prix pour avoir combattu la ségrégation, *Balkan Insight*.

4. Feijao, C; Flanagan, I; Van Stolk, C. et Gunashekar, S. (2001). *The global digital skills gap: Current trends and future directions*. Santa Monica: RAND Corporation. *Projets financés dans le cadre de la lutte contre la désinformation* (Commission européenne) 2022.

Au cours de la dernière décennie, les citoyens et les institutions ont été confrontés à la croissance des débats portant sur les inégalités structurelles, ainsi qu'à une augmentation rapide du phénomène des complots et fausses nouvelles. Les mouvements populistes prônant l'exclusion ont gagné en force et en confiance, menaçant de bouleverser les démocraties, les droits de l'homme et la sécurité des groupes vulnérables et marginalisés. Si certains facteurs de risque d'érosion sociale existent depuis longtemps, ils ont été accélérés et exacerbés par les défis contemporains, notamment la pandémie de COVID-19, l'aggravation des crises environnementales et le développement rapide des technologies, dont les répercussions doivent encore être évaluées dans toute leur ampleur.

Alors que ces tendances au recul démocratique et à la violence basée sur l'identité s'accroissent, nous sommes également confrontés à la nécessité d'équiper les citoyens des outils nécessaires pour (re)construire la résilience sociétale. C'est dans ce contexte qu'en 2020, l'Institut d'Auschwitz pour la Prévention du Genocide et des Atrocités de Masse (AIPG), et Protection Approaches (PA), ont créé l'initiative DENI (Democratic Education Needs Imagination).

Lancée par une conférence mondiale de deux semaines en novembre 2021, l'initiative a réuni plus de 25 professionnels de l'éducation, parmi lesquels des décideurs politiques, des praticiens, des éducateurs et des dirigeants de la société civile venus de toute l'Amérique, de l'Afrique de l'Est, de l'Afrique de l'Ouest, de l'Europe, du Moyen-Orient et de l'Asie de l'Est et du Sud-Est, avec pour objectif d'explorer et de repenser la manière dont l'éducation peut être un excellent outil de prévention de la violence mondiale et de construction de sociétés inclusives et résilientes. Ce faisant, le groupe n'a pas manqué de trouver des solutions et ce rapport est étoffé par leurs contributions autour de quatre thèmes principaux:

- **Les systèmes éducatifs devraient adopter un programme d'études holistique et pluridisciplinaire qui reflète les réalités de la vie dans un monde en mutation rapide.** Un tel cursus devrait aborder les thèmes interconnectés de la paix, du développement durable, de la gouvernance démocratique, de la citoyenneté mondiale et des droits de l'homme, parmi d'autres problématiques complexes.

■ **La pédagogie doit favoriser les relations de collaboration et les relations horizontales entre les éducateurs et les élèves, plutôt que les relations hiérarchiques.** Les relations qui s’appuient sur un espace de création conjointe avec les élèves - plutôt que de contrôle sur eux - sont plus susceptibles d’équiper la jeunesse des outils dont elle a besoin pour construire des relations saines, s’engager dans des débats réfléchis, penser de manière critique et s’impliquer dans des actions civiques.

■ **Il convient d’investir davantage dans la formation des enseignants et la reconnaissance de leur importance sociale.** Les éducateurs doivent être stratégiquement impliqués dans la planification et les politiques éducatives démocratiques, tant en termes de méthodes d’enseignement que de contenu des matières, et ils doivent bénéficier d’un soutien pratique et émotionnel leur permettant de mettre en œuvre ces approches.

■ **L’objectif des écoles devrait être repensé afin qu’elles soient considérées comme des communautés sociales et civiques plutôt que comme des espaces cloisonnés.** Plutôt que des espaces formels où les élèves absorbent des connaissances apprises par cœur et passent des évaluations, les écoles et les espaces d’apprentissage doivent être considérés pour ce qu’ils sont : des sites dynamiques et sociaux qui sont intrinsèquement liés à leurs communautés locales et mondiales.

Si la validité d’un grand nombre de ces interventions proposées est étayée par des preuves fondées, beaucoup d’entre elles ne sont pas encore prises en considération par les gouvernements du monde entier. Cherchant à mieux comprendre cette lacune, le groupe a identifié certains obstacles auxquels l’éducation démocratique est confrontée. Ces obstacles incluent notamment ce qui suit:

■ **L’absence de consensus fort sur ce que peut, fait ou devrait constituer l’éducation démocratique.** Un obstacle au consensus peut être la montée de différents mouvements dont les objectifs se chevauchent (par exemple, l’éducation civique, l’éducation à la paix et l’éducation aux droits de l’homme, pour n’en citer que quelques-uns). Il peut également découler de désaccords conceptuels quant au rôle que l’éducation peut ou doit jouer dans la promotion de la démocratie, et quant à la portée de ce rôle.

■ **Des politiques et des processus cloisonnés entre les États et les écoles.**

Les gouvernements, les écoles, les organismes locaux et la société civile qui souscrivent à l'éducation démocratique sont trop souvent dépourvus d'une vision commune explicite ou d'une stratégie de mise en œuvre partagée. Il en résulte des approches qui risquent de passer entre les mailles du filet de l'élaboration des politiques ou pour lesquelles la responsabilisation partagée fait défaut.

■ **Des systèmes de responsabilisation médiocres.** Le suivi externe, les résultats et les approches axées sur les résultats étant la pierre angulaire de la plupart des systèmes éducatifs, il n'est pas rare que les principaux intervenants, notamment les enseignants, les familles et les jeunes, soient absents des discussions sur les programmes, la planification et l'évaluation pédagogiques. Cela va à l'encontre des approches démocratiques par lesquelles divers acteurs sont en mesure d'articuler collectivement leurs points de vue de manière à ce qu'ils soient suffisamment pris en compte.

■ **Un financement public inégal et une priorisation non homogène de l'éducation démocratique.** C'est ce que l'on constate dans les différents contextes du Nord global, où les initiatives visant à financer l'éducation à la “paix” ou à la “démocratie” sont soutenues par les aides étrangères sans être assorties d'un financement de l'éducation nationale. L'irrégularité du financement est également liée à l'expansion des acteurs privés dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, ce qui crée un “vide” pour une réglementation financière inégale et, par extension, des inégalités entre les écoles.⁵

Nombre de ces obstacles découlent les uns des autres et peuvent révéler plus largement un manque général d'attention et/ou de volonté politique à l'égard de cette question. Cela n'est peut-être pas si surprenant étant donné que l'éducation démocratique est, à la base, en contradiction avec les systèmes et normes existants. En d'autres termes, elle fournit aux citoyens tous les outils dont ils ont besoin pour remettre en question les politiques, les normes structurelles et les asymétries de pouvoir. Ce rapport défend l'idée que le fait de donner la priorité à l'éducation pour des sociétés saines et démocratiques n'est

5. Avelar, M. (2021) Le conflit entre l'éducation démocratique et la privatisation. *Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”*. Institut d'Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches

pas seulement un devoir moral pour les gouvernements et les États, c’est avant tout une question d’intérêt personnel, de stratégie intelligente et de survie.

La véritable mise en œuvre d’une éducation démocratique repose en grande partie sur une *réorientation radicale* du sens que nous donnons au mot “éducation” et, par extension, de notre manière d’articuler ce sens dans la salle de classe physique comme en dehors. Une telle réorientation ne peut reposer sur les seuls éducateurs et systèmes scolaires. Elle exige plutôt une action multidirectionnelle, multilatérale et concertée dans et entre les gouvernements, la société civile, les entreprises et les bailleurs de fonds. Et à l’instar de tout changement radical, le processus de refonte de nos systèmes éducatifs ne peut prendre racine que s’il est porté par un consensus inclusif, interconnecté et durable.

Un tel consensus doit nécessairement être fondé sur des points d’entrée communs à divers réseaux et mouvements organisés, du climat à la justice raciale en passant par la relance postpandémique, afin de mettre en place des systèmes éducatifs qui sont véritablement habilitants sur le plan civique, spécifiques au contexte et intersectionnels.⁶ Ces systèmes se doivent également d’être inclusifs. À l’heure où les gouvernements et les sociétés du monde entier ont la possibilité de repenser radicalement leurs politiques et leurs pratiques en matière d’éducation, ils doivent s’efforcer de faire une place aux connaissances qui ont été historiquement exclues des salles de classe et des espaces politiques et, surtout, accepter de se laisser guider par ces perspectives.

S’il existe effectivement des principes communs qui sous-tendent l’éducation démocratique, il n’en est pas moins vrai que tant la stratégie que la mise en œuvre devront être contextualisées en fonction des besoins divers - et parfois contradictoires - des sociétés et communautés respectives.

Ce processus nécessitera certaines étapes, nommément:

- 1) Une participation continue et active des gouvernements et des sociétés pour garantir que les politiques pédagogiques et politiques au niveau des systèmes sont véritablement adaptées à leur objectif dans un monde dynamique et en constante évolution.
- 2) Le (re)développement de mécanismes permettant de garantir que les besoins locaux sont remontés afin d’aider à contextualiser la politique

6. À titre d’exemple, le mouvement “Black Lives Matter” a amplifié les appels à recentrer la justice raciale au sein des systèmes éducatifs, ainsi que les différents mouvements climatiques dans le monde entier.

éducative à tous les niveaux, y compris le primaire, le secondaire et le supérieur. La propagation des ressources, par les systèmes nationaux, et la fourniture d'un soutien comme l'exigent ces besoins spécifiques, dynamiques et divers.

- 3) Le renforcement (et dans certains cas l'établissement) des relations horizontales afin que les organismes nationaux et locaux, la société civile, les éducateurs, les familles/aidants et la jeunesse soient en mesure d'apprendre les uns des autres, de partager les ressources et de proposer une responsabilité latérale.

Bien qu'il n'y ait pas une seule et unique “ bonne manière ” de faire progresser ce travail, nous espérons que les contributions apportées par ce groupe hétérogène de professionnels de l'éducation venus du monde entier qui ont guidé ce rapport - ainsi que l'initiative DENI plus largement - pourront servir à la fois de cadre utile pour l'élaboration de politiques futures et de repère pour des recherches et des analyses supplémentaires sur l'éducation démocratique.

INTRODUCTION

La pandémie de Covid-19 a exacerbé des années de recul démocratique dans le monde entier, accélérant les facteurs de division existants et sapant la cohésion sociale aux quatre coins du globe, tout en apportant la preuve que le monde est plus interconnecté que jamais.⁷ Parallèlement, la destruction en cours de l’environnement naturel et ses effets déjà évidents dans différentes régions menaceront assurément les vies et les moyens de subsistance dans chaque pays au cours du siècle prochain, et ne manqueront pas de produire des effets négatifs disproportionnés sur les communautés minoritaires.

Nous vivons dans un monde toujours plus complexe et incertain, marqué par une montée des sentiments nationalistes et de la désinformation. Des inégalités notables existent entre les individus, les groupes et les nations, notamment en ce qui concerne l’accès aux ressources au niveau système et le pouvoir décisionnel dans les affaires mondiales. Ainsi, nos sociétés, indépendamment de l’endroit où elles se trouvent et de leur forme de gouvernement, sont confrontées à de multiples défis interconnectés qui suscitent de graves inquiétudes quant à l’avenir que nous construisons.

Comme l’ont indiqué les auteurs du récent rapport de l’UNESCO, *Les futurs de l’éducation*, la montée “de l’autoritarisme et du populisme prônant l’exclusion, ainsi que de l’extrémisme politique, remet en cause la gouvernance démocratique, précisément à un moment où nous avons besoin d’une coopération et d’une solidarité renforcées pour répondre à des préoccupations communes qui ne connaissent ni ne respectent les frontières politiques.”⁸

7. Ce recul est inextricablement lié à la crise économique de 2007-2008. Voir: Levitsky S. et Ziblatt, D. (2018). *How Democracies Die. (Comment meurent les démocraties)*. New York : Dieroadway Books ; et Reynié, D. (2019). *Démocraties sous tension. Une enquête planétaire* 2 volumes. Paris : IRI et FONDAPOL.

8. Commission internationale sur les futures de l’éducation (2021). *Repenser nos futurs ensemble. Un nouveau contrat social pour l’éducation*. UNESCO : Paris, 9.

L'enseignement tiré de la prévention de la violence basée sur l'identité et des atrocités de masse est que les moments de crise politique, économique ou sociale amplifient les facteurs de risque structurels existants qui rendent les sociétés plus vulnérables aux divers/myriades de comportements de division et de haine qui engendrent la violence.⁹ Les facteurs de risque structurels peuvent inclure des circonstances à l'échelle sociétale, telles qu'un scepticisme généralisé à l'égard des processus démocratiques, la normalisation des discours haineux, la détérioration de l'économie ou des perceptions répandues de griefs, de menaces ou d'inégalités entre les groupes. Et ils peuvent également inclure des risques individuels, tels que le fait de ne pas se sentir représenté par ceux qui prennent les décisions qui affectent votre vie, de croire que certains groupes sont responsables des problèmes et/ou qu'ils représentent une menace pour votre sécurité ou votre prospérité, et de ne pas avoir le sentiment de maîtriser votre vie ou son orientation.¹⁰

Les moments de crise aiguë, les catastrophes environnementales et les menaces sanitaires peuvent jouer un rôle décisif dans le déclenchement d'événements susceptibles de déboucher sur une violence manifeste. Nous savons comment ces processus se déploient au fil du temps - car les atrocités de masse ne se produisent pas du jour au lendemain, mais elles sont plutôt le résultat d'actions soutenues et à long terme¹¹ - c'est pourquoi les universitaires et les praticiens du monde entier sensibilisent aux mesures visant à prévenir ces atrocités : ils cherchent à atténuer les facteurs de risque de violence de masse tout en favorisant la résilience de la société. Il est bien entendu que les politiques préventives les plus efficaces doivent être mises en œuvre à un stade précoce et que, plutôt que des actions à court et moyen terme, elles doivent être soutenues par des efforts structurels (c'est-à-dire de prévention) à long terme, tels que l'éducation.¹²

9. Staub, E. (1999). The Origins and Prevention of Genocide, Mass Killing, and Other Collective Violence. (*Les origines et la prévention du génocide, des massacres et autres violences collectives.*) *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 5(4), 303-336.

10. Pour en savoir plus sur cette classification des facteurs de risque, consultez le cadre d'analyse des risques et les meilleures pratiques mondiales de Protection Approaches, notamment le cadre d'analyse des atrocités criminelles du Bureau du conseiller spécial pour la prévention du génocide (OSPAG) : Outil de prévention, Nations unies, 2014 ; PNUD Prévenir l'extrémisme violent par le développement inclusif et la promotion de la tolérance et du respect de la diversité, Programme des Nations unies pour le développement, 2016, et Waller, J. (2016). *Confronting Evil. Engaging Our Responsibility to Prevent Genocide*, (*Affronter le mal. Engager notre responsabilité dans la prévention des génocides*), New York : Oxford University Press.

11. Meyerson, D. (2010). On the Timing of Genocide. *Genocide Studies and Prevention*, 5 (1), 20-38.

12. Voir le rapport 2009 du Secrétaire général da ONU intitulé “*Sur la mise en œuvre de la responsabilité de protéger*”, dans lequel la prévention structurelle est mise en avant en tant que composante essentielle de l'action préventive, Assemblée générale des Nations Unies, A/63/677, 12 janvier 2009, 19-20.

L'éducation est depuis longtemps considérée comme une force de socialisation positive en mesure de jouer un rôle prépondérant dans la prévention de la violence et dans la construction de sociétés plus cohésives, inclusives et démocratiques. Cette connaissance n'est pas nouvelle. Comme l'a souligné le Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme, “ l'éducation aux droits de l'homme (...) contribue à la prévention à long terme des violations des droits de l'homme et des conflits violents, à la promotion de l'égalité et du développement durable et au renforcement de la participation aux processus décisionnels dans un système démocratique.”¹³ Cette même idée a été réaffirmée par la cible 4.7 des Objectifs de développement durable 2030.¹⁴ Plus récemment, le rapport final de l'UNESCO, *Futures de l'éducation, a affirmé que “ la connaissance et l'apprentissage sont les plus grandes ressources renouvelables de l'humanité pour relever les défis et inventer des solutions alternatives”*.¹⁵

Toutefois, comme nous le soulignons dans ce rapport, il ne suffit pas que le discours mondial sur l'éducation aborde principalement l'accès et la qualité; il doit également aborder les manières diverses - et parfois contradictoires - dont l'éducation a été, et continue d'être, instrumentalisée à toutes sortes de fins.

En effet, l'histoire a montré à maintes reprises que les atrocités de masse peuvent être facilitées ou perpétuées par l'éducation formelle, et enracinées dans celle-ci. Les systèmes de génocide imaginés pour éliminer les peuples indigènes et aborigènes par l'assimilation ont été développés par le biais de l'éducation, comme dans le cas des écoles australiennes, canadiennes et américaines. Comme l'a noté Edward Kissi, l'un des contributeurs de l'initiative DENI, “ les jeunes turcs de l'Empire ottoman, la jeunesse nazie de l'Allemagne nazie, les colons européens de l'Amérique coloniale, les Khmers rouges du Cambodge et la milice Interahamwe du Rwanda sont tous le fruit d'une éducation prodiguée en classe.”¹⁶

13. Plan d'action pour la troisième phase (2015-2019) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme.

14. Selon l'Objectif 4.7 du cadre SDG, “ tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, y compris, entre autres, par l'éducation au développement durable et aux modes de vie durables, aux droits de l'homme, à l'égalité des sexes, à la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, à la citoyenneté mondiale et à l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.” (Objectifs SDG de l'ONU, <https://sdgs.un.org/goals/goal4>).

15. UNESCO. (2022). *Initiative “Futures de l'éducation”*, <https://fr.unesco.org/futuresofeducation/>.

16. Kissi, E. (2021) Document de travail pour la conférence “ Democratic Education Needs Imagination”. Institut d'Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

Cette réalité nous oblige à accepter que l'éducation, si elle n'est pas bien pensée, n'est pas seulement contre-productive pour la cohésion sociale, mais peut aussi être activement nuisible.¹⁷ Ainsi, lorsque nous repensons le rôle que l'éducation peut jouer en tant qu'outil de prévention, de réhabilitation et de renforcement de la résilience dans le monde, nous devons non seulement examiner dans quelle *mesure* l'éducation peut et doit jouer ce rôle, mais aussi, et c'est crucial, les différentes *façons* de l'exploiter de manière positive et de l'utiliser comme une arme, intentionnellement ou non.

Ces considérations sont donc d'autant plus importantes que des défis nouveaux et historiques pèsent sur les systèmes éducatifs et les démocraties du monde entier. Les impératifs de préparation de la jeunesse au marché du travail et les pressions exercées pour respecter des délais académiques stricts ont réduit la capacité des éducateurs à soutenir la transformation personnelle et sociale des jeunes. En outre, les efforts visant à apporter une “solution miracle” ou à apaiser les demandes des citoyens en faveur de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage peuvent déboucher sur des approches éducatives qui s'attaquent aux symptômes, mais exacerbent finalement les causes sous-jacentes de la violence.

À titre d'exemple, alors que l'alphabétisation numérique suscite un intérêt croissant en tant que réponse à la désinformation, les solutions se concentrent souvent sur un Internet plus sûr et négligent les compétences interpersonnelles nécessaires, comme donner aux apprenants les outils leur permettant de s'engager dans un débat et un dialogue positifs. De même, des programmes scolaires par ailleurs bien intentionnés peuvent normaliser des points de vue hégémoniques sur l'identité (et donc marginaliser davantage les groupes minoritaires), chercher à éviter les conflits (et ainsi se priver de l'occasion d'impliquer les élèves dans une réflexion critique, et des compétences en matière de résolution des conflits), ou simplifier à l'extrême les ressources, un processus qui peut renforcer les stéréotypes (au lieu de démonter les idées fausses ou de trouver un terrain d'entente).

17. King, E. (2013). *From classrooms to conflict in Rwanda*. Cambridge University Press; Burde, D. (2014). *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. Columbia University Press. Voir aussi: Ramirez-Barat, C. et Duthie R. (2015), *Education and Transitional Justice. Opportunities and Challenges for Peacebuilding*, New York: ICTJ et UNICEF, Bush K. et Saltarelli, D. (2002). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Smith A. et Davies, L. (2003). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Londres: Routledge.

Ce rapport défend l'idée qu'une compréhension plus profonde et plus sophistiquée de l'éducation est primordiale si nous voulons éviter les “solutions miracles”, traiter judicieusement les facteurs de risque de la violence basée sur l'identité et construire des sociétés démocratiques plus inclusives, équitables e résilient.

Aux fins du présent document, nous appelons “éducation démocratique” ce type d'éducation. Une telle éducation est fondée sur une pédagogie critique et transformatrice qui permet aux élèves et, par ricochet, aux sociétés dans leur ensemble, d'être aimables, critiques, compatissants et plus résilients aux crises actuelles et futures. Elle engendre des compétences analytiques et interpersonnelles et dote les apprenants de l'esprit critique et de l'empathie nécessaires pour évaluer les sources, analyser les arguments et s'engager dans un débat et un dialogue positifs.

Depuis que John Dewey a écrit *Démocratie et éducation* en 1916,¹⁸ beaucoup de choses ont été dites sur ce sujet. En effet, des universitaires, des éducateurs et des militants ont écrit des milliers de pages sur ce qu'est, pourrait être et devrait être l'éducation démocratique.¹⁹ Et si cette riche littérature n'est en aucun cas monolithique (elle est plutôt pleine de conflits et de tensions), il existe en fin de compte un consensus sur la relation fondamentale entre démocratie et éducation. En d'autres termes, un consensus sur le fait que des citoyens éduqués à la critique sont essentiels au fonctionnement et à la prospérité des sociétés, que l'éducation doit être considérée à la fois comme un droit et un bien public, et que les choix relatifs à l'élaboration des politiques éducatives, sont intrinsèquement politiques par nature.

À cet égard, au-delà du simple enseignement de faits sur le fonctionnement des gouvernements et des institutions, l'éducation démocratique est un principe dans lequel la démocratie est à la fois un objectif et une manière d'enseigner. Il s'agit d'une forme de participation civique et sociale interconnectée au niveau

18. Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation*: Introduction à la philosophie de l'éducation. New York: Macmillan.

19. Pour une revue de la littérature, voir: Mutekwe, E. et Sedibe, M. (2015). La quête de l'Afrique du Sud pour une éducation démocratique à travers une perspective de politique linguistique dans l'éducation. *Creative Education*, 6, 1076-1085; Ho, L. C. (2012) Sorting citizens: Differentiated citizenship education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 403-428; Haav, K. (2008). Civic education in Estonia: Democratic or authoritarian. *Journal of Social Science Education*, 7(1), 121-130 ; Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696 et Abowitz, K. et Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690.

individuel, institutionnel et systémique, qui s’appuie sur les connaissances et la sagesse indigènes.²⁰ Il s’agit de l’apprentissage tout au long de la vie comme moyen de transformer positivement les sociétés; un concept intrinsèquement antiautoritaire qui, en son cœur, est un défi au pouvoir.

Dans les pages qui suivent, nous présentons tout d’abord la méthodologie qui a guidé ce rapport. Cela inclut des informations détaillées sur l’initiative DENI proprement dite, les contributeurs qui ont si abondamment alimenté cette analyse, et les façons dont nous avons cherché à intégrer et encadrer leurs points de vue dans ce document. La section suivante se concentre sur les politiques et pratiques basées sur l’éducation que le groupe a proposées comme outil de prévention et de réhabilitation pour des démocraties saines. Le rapport se termine par certains des obstacles qui, selon nous, doivent être surmontés afin de mettre en œuvre l’éducation démocratique dans divers contextes locaux et, en lien avec cela, par une proposition de cadre permettant le changement.

En rassemblant ces réflexions, le présent rapport soutient en fin de compte que les sociétés ont collectivement atteint un tournant, où nous n’avons plus besoin de nous poser les questions fondamentales de “ce qui marche”, mais plutôt de nous demander de quelle manière nous pouvons déplacer notre attention et nos efforts des principes vers les politiques et, finalement, vers la mise en pratique. Comme pour tout effort visant à occasionner un changement de système, nous pensons que cette voie sera renforcée par un engagement collectif plus important, et nous serions heureux de recevoir des commentaires, des défis et des réflexions sur ce travail.

20. Okoth, G. O., et Anyango, C. (2014). The crisis of democratic education: Building on African Indigenous principles and social science studies in developing sustainable democratic education in Kenya. (La crise de l’éducation démocratique: s’appuyer sur les principes indigènes africains et les études en sciences sociales pour mettre au point une éducation démocratique durable au Kenya). *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1-10.

MÉTHODOLOGIE

Democratic Education Needs Imagination (DENI) est un projet de collaboration lancé en 2020 par le Warren Educational Policies Program (programme de politiques éducatives Warren) de l’Institut d’Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse (AIPG) et Protection Approaches (PA). Les organismes de la société civile œuvrant à la prévention de la violence basée sur l’identité et des atrocités de masse, ont créé ce projet afin d’explorer comment les pratiques et politiques scolaires pourraient mieux contribuer à la construction de sociétés plus inclusives, plus dynamiques et plus résilientes à la lumière des tendances actuelles au recul de la démocratie, et afin de réfléchir de manière pratique à la façon dont nous pouvons collectivement faire bouger les choses. Le projet lui-même a été articulé autour de trois phases.

Phase I

Nous avons chargé un groupe de douze experts en éducation venus du monde entier, comprenant des universitaires, des fonctionnaires et des praticiens, de rédiger, en s’inspirant de leurs différents contextes locaux, des articles décrivant les preuves et les meilleures pratiques en la matière. Chaque article était structuré autour de l’un des quatre thèmes ou “piliers” de recherche (ci-dessous).

- 1) Les compétences - autrement dit les **connaissances, les attitudes et les aptitudes** - qui permettront aux jeunes de comprendre et d’interpréter les complexités des sociétés dans lesquelles ils vivent, et donc d’être plus résilients face aux défis croissants posés par la polarisation, les divisions identitaires et le recul démocratique.

- 2) Les **stratégies et méthodologies mises en œuvre en classe** qui ont effectivement permis aux élèves de développer une réflexion critique sur leur environnement immédiat, de respecter la pluralité des visions du monde qui existent dans une société et de prendre conscience de leur appartenance à une communauté politique diversifiée.
- 3) La manière dont la **culture scolaire et les liens avec la communauté plus large** dans laquelle les écoles sont situées peuvent contribuer à promouvoir des sociétés plus fortes et plus résilientes. Le fait d’appréhender les écoles comme des communautés peut aider à intégrer des objectifs d’apprentissage en dehors du curriculum et à favoriser la collaboration entre les écoles et les organisations communautaires.
- 4) La **planification et les politiques éducatives** dont nous avons besoin pour promouvoir la prévention des discriminations et violences basées sur l’identité à la lumière des défis mondiaux actuels caractérisés par la montée du populisme et de l’intolérance.

Phase II

En se fondant sur les observations tirées des articles commandés par l’Institut AIPG et Protection Approaches, l’initiative DENI a organisé une conférence mondiale qui s’est tenue du 16 au 21 novembre 2021. Pendant deux semaines, cette conférence a rassemblé un groupe de 25 experts mondiaux chargé d’approfondir notre compréhension des stratégies éducatives et méthodes pédagogiques locales en mesure de surmonter efficacement les barrières du système et de promouvoir la cohésion sociale, les valeurs démocratiques et un monde pacifié et plus coopératif.

Phase III

Ce rapport, qui réunit les connaissances et observations accumulées par le groupe DENI, constitue la troisième phase du projet. Nous espérons qu’il servira d’outil pratique, fondé sur des données probantes, pour les praticiens,

les décideurs politiques et les bailleurs de fonds, sur les types de mécanismes possibles permettant de valoriser l'éducation et d'en faire un outil de prévention et de réhabilitation dans les sociétés démocratiques, tout en étant limpide sur les lacunes qui, selon nous, doivent d'abord être comblées si nous voulons véritablement mettre en œuvre l'éducation démocratique.

ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE: PRINCIPES ET MEILLEURES PRATIQUES

Cette section du rapport présente un florilège de ces meilleures pratiques en matière de politiques et processus démocratiques dans l'éducation, identifiées par la conférence DENI et le groupe d'éducateurs mondiaux, dont beaucoup, sans être nouvelles, réarticulent des principes importants et s'appuient sur des décennies de pratiques éducatives. Reprenant la structure des débats, les sections se concentrent sur trois thématiques qui, bien que distinctes, s'appuient en fin de compte les unes sur les autres, à savoir: connaissances, attitudes et aptitudes; méthodes d'enseignement et pédagogie mises en œuvre en classe; et les écoles en tant que communautés.

Cette réflexion n'a pas pour but d'être exhaustive, mais plutôt de compléter un faisceau existant (et croissant) de preuves sur les approches de l'éducation. Chaque système éducatif étant sous-tendu par un ensemble singulier de caractéristiques et de complexités, nous sommes favorables à une discussion plus approfondie sur la façon dont les approches proposées peuvent être personnalisées et mieux adaptées aux différents contextes et niveaux d'éducation (c'est-à-dire primaire, secondaire, tertiaire).

Connaissances, attitudes et aptitudes

Il est communément admis que, pour que les jeunes puissent comprendre et s'orienter dans les complexités des sociétés dans lesquelles ils vivent, ils doivent d'abord être pourvus des connaissances, des attitudes et des compétences nécessaires qui feront d'eux des individus sains et dotés d'un esprit civique. Face à cette intuition, un consensus grandissant s'est récemment dégagé dans le domaine de l'éducation en faveur de ce que l'on a appelé une “ approche de

l'apprentissage fondée sur les compétences”. Dans cette optique, plusieurs institutions ont conçu divers cadres de compétences visant à définir un ensemble de compétences que les apprenants devraient acquérir afin de s’impliquer dans les sociétés démocratiques et de les façonner.²¹

Ces idées partagées avec les participants à la conférence, outre l’adoption d’un point de vue critique, ont permis de dégager un consensus autour d’un ensemble possible de compétences de base auxquelles toutes les sociétés - indépendamment de la région du monde où elles sont enracinées - pourraient aspirer (ces compétences sont résumées dans le tableau ci-dessous). Elles incluent: la compréhension de la dignité humaine et des processus civiques; la pensée critique et l’indépendance d’esprit; la résolution des conflits et la capacité à être en désaccord sans manquer de respect; la bienveillance, la curiosité et l’empathie; et le respect de soi, d’autrui et de l’environnement.

COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE		
CONNAISSANCES	ATTITUDES	APTITUDES
la dignité humaine et les droits de l’homme	le respect de soi, d’autrui et de l’environnement	la conscience de soi et la connaissance de soi
les processus et institutions civiques	la bienveillance, la curiosité et l’empathie	la perspective relationnelle
l’histoire, y compris les récits divergents, contestés, réprimés et marginalisés (notamment les discours liés à l’identité et à l’inégalité)	la valorisation de la diversité et de l’inclusion	l’esprit critique et l’imagination
la durabilité locale et mondiale	la responsabilité personnelle et civique pour promouvoir le changement par des moyens démocratiques	le désaccord et le dialogue positifs
		les aptitudes en matière de résolution des conflits et de collaboration
		l’alphabétisation numérique et l’éducation aux médias

21. Le modèle “20 compétences pour une culture de la démocratie” du Conseil de l’Europe est l’un de ces cadres de référence les plus largement reconnus.

Si cette liste de compétences est précieuse pour guider la conception de projets éducatifs plus émancipateurs, le groupe DENI a néanmoins convenu qu’il n’existe pas de “solution universelle” à laquelle les élèves peuvent ou doivent souscrire. La mise en pratique de ces modèles doit être adaptée au contexte et refléter les apprentissages qui sont pertinents pour la vie concrète des élèves au sein des sociétés où ils évoluent. De même, il nous faut éviter de tomber dans le piège de la conceptualisation du “citoyen démocratique idéal”, et de mettre trop l’accent sur les résultats des élèves, plutôt que de souligner les pratiques et processus d’enseignement qui, nous le savons, peuvent organiquement conduire à des compétences et les nourrir. Cela suppose de reconnaître que les compétences sont complexes, interconnectées, dépendantes du contexte et qu’elles évoluent avec le temps.

Les nouvelles formes de médias et de communication sont à la fois un vecteur et un moteur des divisions grandissantes que nous observons dans presque toutes les démocraties et tous les États fragiles du monde. Dans ce contexte, l’alphabétisation numérique est devenue à la fois une compétence de base en soi et un moyen d’intégrer des compétences dans les programmes d’études. À une époque où la technologie connaît une accélération rapide, il est essentiel que les élèves soient capables d’évaluer les sources d’information, de reconnaître les contenus préjudiciables et de contester les récits qui divisent (y compris les formes croissantes de discours haineux), tout en apprenant à s’engager dans des débats et des désaccords positifs. Ils doivent également comprendre le fonctionnement des médias sociaux, notamment leur relation avec les algorithmes prédéfinis et les conséquences que ceux-ci peuvent avoir sur les individus et les institutions, parmi lesquelles le biais de confirmation. La cyberintimidation, le harcèlement numérique et, dans le même ordre d’idées, l’impact des médias sociaux sur la santé mentale, sont autant de domaines supplémentaires pour lesquels les jeunes doivent être mieux outillés afin de les comprendre et de faire le tri nécessaire. Ainsi, un curriculum qui met l’accent à la fois sur l’alphabétisation numérique et l’éducation aux médias est plus susceptible d’encourager une pensée critique et nuancée chez la jeunesse.

Les recherches sur l’alphabétisme civique montrent également que la participation en ligne est fortement et positivement corrélée à l’engagement civique et politique.²² Cela peut s’expliquer par le fait que les jeunes qui passent plus de temps en ligne sont plus susceptibles d’être exposés à divers points de

22. Hobbs R. (2021). Digital Citizenship and Education for Democracy: Definitions, Pedagogies and Approaches. *Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”*. Institut d’Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse/Protection Approaches. Voir également, Kahne, J., et Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224.

vue politiques et d’être incités à y prendre part, mais aussi parce qu’ils sont plus susceptibles d’être unis autour d’objectifs communs. La curiosité envers autrui et l’exposition à la diversité peuvent à leur tour servir de vecteur permettant aux élèves de réfléchir à leurs propres situations et privilèges et de les situer dans un large contexte historique et sociétal.

Enfin, les approches pédagogiques de l’éducation démocratique devraient également offrir aux jeunes la possibilité de s’engager dans un dialogue et d’avoir des interactions constructives avec autrui afin de briser les stéréotypes et de trouver un terrain d’entente. En accordant une place à l’enseignement et à l’apprentissage de différentes cultures, ainsi qu’aux connaissances historiques, y compris aux récits qui ont été historiquement réprimés ou marginalisés, on peut encourager les élèves à se situer dans ces mouvements et à réfléchir aux outils et aux modèles dont ils pourraient avoir besoin pour une action préventive au sein de leurs propres sociétés. Dans le même ordre d’idées, l’intégration de l’enseignement des violations des droits de l’homme, qu’elles soient passées ou actuelles, dans le pays ou à l’étranger, peut contribuer à sensibiliser les élèves aux dangers de l’indifférence, de l’intolérance, du racisme et de la déshumanisation de l’autre.²³

Certes, un tel enseignement et un tel apprentissage ne peuvent être rendus possibles que par un curriculum holistique et intersectionnel, qui aborde à la fois les abus et les défis (injustice climatique, inégalités sociétales et oppression) et les possibilités de transformation (droits de l’homme, antiracisme, égalité des sexes, résistance et changement social). Cette constatation va dans le sens de recherches antérieures qui montrent qu’un curriculum pluridisciplinaire cohérent, qui englobe les défis locaux et mondiaux, est plus susceptible de renforcer la capacité des jeunes à s’engager de manière positive dans les enjeux qui les concernent, et qui concernent la société au sens large, dans un monde de plus en plus global.²⁴

Pourtant, nombreux sont les programmes d’études formels qui aujourd’hui ne reflètent pas les luttes incessantes en matière de politiques démocratiques et les revendications pour plus de reconnaissance et de redistribution dans un monde en constante évolution. Les contributeurs du monde entier,

23. Ramírez-Barat, C. et Duthie, R: (eds.). (2016). *Transitional Justice and Education: Learning Peace*. New York: Social Science Research Council.

24. Zwart, D. (2021). *Building stronger communities through critical and compassionate schooling*. Londres: Protection Approaches.

dans le cadre de l’initiative DENI, ont constaté que les élèves perçoivent vivement l’écart entre ce qu’ils apprennent à l’école et les défis du monde dans lequel ils évoluent. En conséquence, ils peuvent être envahis d’un sentiment de déconnexion, voire de cynisme, à l’idée que le système éducatif les laisse tomber.

Méthodes d’enseignement et pédagogie mises en œuvre en classe

Si la connaissance de la matière est une base importante pour favoriser l’esprit critique, la *manière dont* la matière est enseignée est tout aussi importante, voire plus, que le *contenu* enseigné. S’appuyant sur les thèmes exposés ci-dessus, la présente section souligne les pédagogies, stratégies et méthodologies démocratiques qui pourraient effectivement permettre aux élèves de développer les connaissances, attitudes et aptitudes dont ils ont besoin pour réfléchir de manière critique à leur environnement immédiat, respecter la pluralité des visions du monde qui existent dans une société et avoir le sentiment d’appartenir à une communauté politique diversifiée.

L’éducation démocratique postule que la pédagogie et les processus (c’est-à-dire la manière d’enseigner aux jeunes) sont tout aussi essentiels que les connaissances basées sur le contenu pour garantir que les valeurs démocratiques sont réellement “vécues” à l’intérieur comme à l’extérieur de la salle de classe. Ces méthodes pédagogiques dotent les jeunes des facultés d’esprit critique, des relations personnelles et des compétences cognitives et socio-émotionnelles dont ils ont besoin pour réaliser des changements fondés sur l’équité dans leur propre vie et au sein de leur communauté.

En outre, les enseignants sont des facilitateurs qui créent un espace permettant aux élèves d’apprendre à connaître leur propre identité et celle des autres. Des études sur les approches pédagogiques ont montré que cela peut avoir un impact positif sur les élèves comme sur les éducateurs, notamment en contribuant à développer “leurs capacités cognitives et interpersonnelles leur permettant de s’adapter à un monde extrêmement complexe et en constante évolution”.²⁵

25. Lubicz-Nawrocka T. (2020). *Exploration of how Curriculum Co-creation Advances Student and Staff Aims for Scottish Higher Education*. Université d’Édimbourg.

Étude de cas n° 1: Pratiques pédagogiques pour l'éducation civique et démocratique en Ukraine

“Quelles activités d'apprentissage peuvent contribuer à la naissance d'un environnement démocratique ? La première étape consiste à prendre conscience que, quel que soit le sujet, qu'il s'agisse d'enseigner l'histoire, les mathématiques, les sciences, les langues, etc., il existe un ensemble d'acquis de l'apprentissage qui sont les mêmes dans chaque matière, par exemple les valeurs (diversité, dignité humaine, liberté, etc.), les compétences pluridisciplinaires (de coopération, de communication, d'apprentissage de l'autonomie, d'esprit critique, etc.)”

Le document de travail de Natalia Kodalova livre quelques enseignements sur les pratiques pédagogiques tirées de ses 25 ans d'expérience en tant qu'enseignante dans une école secondaire publique en Ukraine, et en tant que formatrice dans le cadre d'ateliers destinés aux enseignants sur la manière de mieux impliquer les membres de la communauté scolaire dans l'éducation. Toutes ces pratiques éducatives sont principalement axées sur les valeurs, plutôt que sur les résultats, de sorte que le processus d'enseignement et d'apprentissage “ vise à encourager les élèves à devenir des citoyens responsables dans une société interculturelle, à respecter les droits de l'homme, à acquérir une réflexion critique, à assumer la responsabilité personnelle de leur vie et à prendre conscience de l'importance de la participation civique dans la résolution des problèmes de la communauté locale” (p. 4).

Ces approches de l'éducation se concentrent sur le développement de processus pédagogiques suscitant la curiosité, la réflexion, l'autonomie et la pensée critique chez les élèves. Par exemple, l'esprit critique peut être encouragé par l'apprentissage coopératif (en ce que celui-ci permet de développer la capacité des élèves à écouter, à revoir leurs positions et à se positionner avec davantage de justesse) ou par des projets qui adoptent une approche holistique de l'école (des projets qui encouragent la participation des élèves aux questions nécessitant des prises de décision au sein de l'école). L'autonomie, à son tour, peut être développée en faisant appel à des pratiques consistant par exemple à enseigner aux élèves à donner et recevoir des retours d'information, à mettre en œuvre une évaluation formative et à se lancer dans un apprentissage par projet. Enfin, les démarches d'exploration peuvent inclure différentes activités visant à formuler des questions telles que la méthode de questionnement socratique et la méthodologie de la marche socratique, des activités d'auto-questionnement et l'enseignement de questions controversées. Toutes ces stratégies se révèlent efficaces pour promouvoir la curiosité et la réflexion chez les élèves.

KIDALOVA, N. (2021). *Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”*. Institut d'Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

Plutôt que de concevoir l'apprentissage comme un cadre axé sur la compétition ou les résultats, les stratégies pédagogiques devraient laisser plus d'espace aux élèves pour explorer l'importance de la collaboration et de la création conjointe, notamment en créant les espaces qui leur sont nécessaires pour réfléchir de façon approfondie, collective et constructive à ce qu'ils veulent devenir et au type de société dans laquelle ils souhaitent vivre. Les communautés d'exploration et la pédagogie dialogique sont deux exemples d'approches mises en œuvre en classe qui peuvent contribuer à développer un sentiment d'appartenance chez les jeunes, leur permettre de développer leur esprit critique et favoriser le dialogue avec des personnes dont les points de vue et les valeurs sont différents des leurs.

En outre, les démarches pédagogiques qui cherchent spécifiquement à remettre en question et à transformer les rapports de force et à favoriser une croissance positive chez les jeunes peuvent grandement les aider à apprendre ce que sont les démocraties saines et à y prendre part. Le fait d'encourager les approches de l'engagement civique dirigées par les élèves et les jeunes peut être un puissant vecteur au service de ce type de pédagogie. En plus de doter les jeunes des outils qui leur sont nécessaires pour devenir des acteurs actifs et compatissants au sein de leur communauté, les approches dirigées par les jeunes exigent des éducateurs qu'ils soient engagés civiquement afin de faciliter et de soutenir efficacement les projets civiques. Les éducateurs se voient donc offrir la possibilité de questionner leur propre vision du monde, de développer leurs propres compétences citoyennes et socio-émotionnelles et d'adopter de manière exemplaire les comportements, attitudes et aptitudes qu'ils s'efforcent d'inculquer à leurs propres élèves. En ce sens, les valeurs démocratiques sont “vécues” à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe physique.

Étude de cas n° 2: Histoire, capacité d'action et engagement civique dans le Massachusetts, aux États-Unis

Dans le district scolaire public de Cambridge, les élèves de cinquième année (âgés de 10 à 11 ans) commencent à étudier des moments complexes de l'histoire, notamment l'esclavage. Pour aider les jeunes apprenants à assimiler ces informations d'une manière propice à leur développement, les éducateurs commencent par créer des accords communautaires permettant d'instaurer la confiance et la sérénité. Lorsqu'un passé historique difficile est présenté, les éducateurs l'abordent conjointement avec les élèves en identifiant les connaissances préalables et en validant la diversité des sentiments que suscitent les histoires dérangeantes.

Les enseignants aident les élèves à s'engager dans une recherche historique en examinant des extraits de documents de sources primaires, en particulier des récits de première main sur l'esclavage, tels que ceux écrits par Frederick Douglass et Harriet Jacobs. Les élèves étudient la manière dont les esclaves ont mis à profit leur capacité d'action de différentes façons, du travail lent intentionnel à l'auto-émancipation. Les élèves étudient le mouvement abolitionniste d'avant la guerre de Sécession et apprennent que les abolitionnistes étaient de races, de sexes et de classes différents. Plus tard dans l'année, les élèves étudient le mouvement des droits civiques et établissent des liens entre l'esclavage et le racisme dans les États-Unis d'aujourd'hui.

Lorsque les élèves s'interrogent en profondeur sur les moments historiques complexes et les récits du changement social et des capacités d'action, ils sont bien placés pour explorer les questions de justice et s'engager dans des conversations difficiles. Ce travail historique critique prépare les élèves à s'impliquer dans des projets d'engagement civique non partisans et dirigés par les élèves, en 8e année (13 à 14 ans) et au lycée, comme l'exige le Commonwealth du Massachusetts. Les élèves plus âgés continuent à développer leur compréhension de l'histoire, ainsi que leurs connaissances et compétences civiques. Le mariage de l'histoire et de l'éducation civique aide les élèves à identifier, rechercher et proposer des solutions aux problèmes de la communauté.

Stang, A. M. (2021). Truth and Agency: Co-processing Histories of Racism. (*Vérité et capacité d'action: traitement conjoint des histoires du racisme.*) Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”. Institut d'Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

L'éducation démocratique, lorsqu'elle est bien mise en œuvre, permet aux enseignants et aux élèves d'être les cocréateurs de leurs expériences d'apprentissage. Associé à la notion d'éducateurs en tant que “cocréateurs”, plutôt que “gardiens” ou “autorités” de la connaissance, le traitement conjoint est un outil pédagogique puissant pour un enseignement et un apprentissage démocratiques, en particulier lorsqu'il s'agit d'affronter les réalités et les héritages douloureux du racisme et d'autres formes d'oppression.²⁶ En instaurant un climat de confiance, les éducateurs créent un environnement de classe bienveillant avant même d'enseigner quelque contenu que ce soit, afin que les élèves se sentent écoutés, en sécurité et valorisés.²⁷ Cela peut impliquer de signaler aux enfants qu'ils pourraient ressentir des émotions vives et que l'enseignant sera là pour les guider et les soutenir.²⁸ De telles pratiques, à leur tour, sont plus susceptibles de réduire le risque de violence des programmes scolaires - un processus par lequel le curriculum et l'enseignement “portent atteinte ou nuisent aux élèves sur le plan intellectuel et émotionnel”.²⁹

L'émotion et l'inconfort sont au cœur de ces méthodes d'enseignement : pour que les salles de classe fonctionnent réellement comme un environnement sûr, les éducateurs doivent apprendre à être à l'aise avec l'inconfort de leurs élèves ainsi qu'avec le leur. Cependant, cette approche pédagogique peut imposer un travail supplémentaire aux enseignants sans nécessairement les doter des ressources, du temps et de l'espace dont ils ont besoin.

Afin d'éviter ces écueils, “les enseignants doivent être au centre et leur profession doit être réévaluée et refaçonnée comme une entreprise de collaboration qui apporte de nouvelles connaissances afin de susciter une transformation éducative et sociale.”³⁰ Nous avons tous un rôle actif à jouer dans la reconnaissance de la valeur inhérente des enseignants, ne serait-ce que pour nous demander confortablement “quel genre d'enseignant nous

26. Stang, A. et Allen, D. (2021). Truth and Empowerment: A Framework for Teaching About Enslavement. Education Next. <https://www.educationnext.org/teaching-about-slavery-forum-guelzo-berry-blight-rowe-stang-allen-maranto/#stangallen>

27. Pour une réflexion sur l'autorité des enseignants basée sur la théorie de Hannah Arendt, voir Fonseca de Carvalho, J. (2015). Autoridade e Educação: o desafio em face do caso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (63), 975 – 993.

28. Stang, A. M. (2021). Truth and Agency: Co-processing Histories of Racism. *Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”*. Institut d'Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

29. Jones, S. P. (2020). Ending curriculum violence. *Teaching Tolerance*, 64, 47-50. Voir également Ighodaro, E., et Wiggan, G. (2010). Curriculum violence (Education in a Competitive and Globalizing World). New York: Nova Science.

30. Commission internationale sur les futures de l'éducation (2021). *Repenser nos futurs ensemble*, 87.

souhaitons pour l'apprentissage de nos enfants ?” [sic]. Alors même que nous cherchons collectivement à mobiliser l'éducation démocratique aux quatre coins du monde, nous devons veiller à ne pas faire peser une pression trop lourde sur les éducateurs et à ne pas nier leur liberté de façonner et de diriger des approches fondées sur l'éducation. En outre, les écoles comme les États doivent être capables de motiver et de satisfaire les enseignants - et de les rétribuer équitablement par des salaires décents et des avantages sociaux. Un tel soutien ne peut être consenti que par un engagement et un investissement politiques plus importants.

En l'absence d'un soutien plus formel, les réseaux informels - tels que les communautés d'apprentissage professionnel en ligne - ont fait office de ressources pratiques pour les éducateurs qui explorent les approches d'apprentissage social et émotionnel de l'éducation. Ces réseaux peuvent s'avérer particulièrement utiles pour les enseignants qui estiment ne pas disposer des connaissances personnelles et/ou des expériences vécues pour faciliter des conversations honnêtes et franches sur l'oppression. Si ces réseaux ne peuvent se substituer à l'absence d'investissement formel ou en être la panacée, ils peuvent néanmoins soutenir les éducateurs qui se sentent intimidés par la perspective de faire face aux émotions complexes que leurs élèves sont naturellement susceptibles d'éprouver lorsqu'on leur enseigne des moments violents de l'histoire, et ils peuvent encourager l'enseignement de ces sujets en classe.

Étude de cas n° 3: Plataforma Global, El Salvador

“L’éducation est souvent confondue avec la connaissance. L’éducation ne se résume pas à la connaissance et toute connaissance n’est pas acquise dans le cadre d’un processus éducatif.”

Fondée en 2008, l’initiative “Plataforma Global” est un réseau de soutien aux militants. Par le biais du renforcement des capacités et du soutien aux “mouvements, réseaux, organisations et individus qui promeuvent l’agenda du changement progressif dirigé par les jeunes”, l’initiative cherche à soutenir la jeunesse en lui offrant les outils et les compétences pratiques dont elle a besoin pour faire progresser le changement social.

La collaboration est au cœur de l’initiative : les jeunes sont mis en contact avec des communautés autochtones, urbaines et rurales, ainsi que des militants internationaux, afin d’apprendre les uns des autres et de se mobiliser collectivement en faveur de l’action sociale et civique. Les principes de l’apprentissage par l’action publique sont également au cœur du débat, qui postulent que “l’apprentissage par la pratique” et la rue (plutôt que la salle de classe formelle) sont des points de départ essentiels pour fournir aux jeunes les connaissances, les compétences et l’attitude dont ils ont besoin pour devenir des citoyens du monde actifs.

Argueta, A. (2021). Apprendre de l’action publique au Salvador. *Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”*. Institut d’Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

Les écoles en tant que communautés

Comme l’ont souligné les auteurs Osler et Starker, “l’éducation dans les écoles ne se fait pas dans le vide. Les apprenants apportent leurs expériences de la vie quotidienne et sont souvent influencés par leurs familles et leurs expériences au sein des communautés.”³¹

En effet, les écoles sont bien plus que des bâtiments où les individus viennent acquérir des connaissances et profiter de l’apprentissage académique qui y est dispensé. Elles font partie d’un écosystème plus étendu d’enseignants,

31. Osler, A. et Starker, H. (2006). Education for Democratic Citizenship (Éducation à la citoyenneté démocratique), 11.

d'élèves, de personnel et de familles/aidants ancrés dans les quartiers locaux et les communautés au sens large. Lorsque l'on conçoit les écoles comme des communautés, il devient essentiel de décortiquer les rôles sociaux et civiques - et les responsabilités - de la scolarité au service de la démocratie.

Les principes sous-jacents à la construction de communautés scolaires positives

- Cocréation de valeurs scolaires communes
- Espace permettant la participation démocratique des élèves aux enjeux scolaires et communautaires
- Approches intersectionnelles et patrimoniales pour la sensibilisation des communautés et des parents

Les écoles qui créent des communautés positives en interne et qui renforcent les liens avec les quartiers environnants peuvent avoir un effet d'entraînement transformateur sur les sociétés. À cet égard, les écoles peuvent être des “espaces de rencontre” et de lien social où les élèves de différents milieux peuvent se côtoyer, apprendre à connaître et à célébrer les différences, et former des visions du monde et des amitiés pluralistes.

C'est pourquoi nos propres expériences scolaires peuvent étoffer nos cercles sociaux de personnes de tous horizons que nous n'aurions peut-être jamais rencontrées autrement. Lorsque les écoles travaillent de concert avec des organisations communautaires, elles peuvent briser la barrière artificielle entre les salles de classe et le “monde concret” et avoir des effets positifs durables sur les sociétés démocratiques, notamment en favorisant le pluralisme et la cohésion sociale. En d'autres termes, le fait d'appréhender les écoles comme des communautés peut aider à intégrer des objectifs d'apprentissage en dehors du curriculum et à favoriser la collaboration entre les écoles, les organisations communautaires et les sociétés au sens large.

Diverses stratégies pratiques à l'échelle de l'école existent, qui peuvent créer des communautés scolaires plus fortes, plus démocratiques et plus inclusives. Qu'elles soient implicites ou explicites, chaque école a des valeurs.

En discutant ouvertement et en s’efforçant d’atteindre des valeurs scolaires communes, les écoles peuvent mettre en place des espaces de dialogue qui favorisent le pluralisme. Ce processus peut s’avérer complexe à gérer, les membres des communautés scolaires pouvant avoir des valeurs personnelles différentes, notamment des opinions religieuses ou politiques divergentes. Lorsque des membres ayant des opinions différentes interagissent dans le cadre d’un processus mal géré, cela peut contribuer à des tensions et à une forme de polarisation. Un processus de facilitation attentif et intentionnel est par conséquent essentiel. Il n’est jamais linéaire ou délimité, mais se doit d’être continu, car les communautés et les mentalités sont dynamiques et variables au fil du temps.

Les communautés scolaires fortes créent du temps et de l’espace permettant une résolution positive des conflits. Dans de nombreuses écoles, les politiques en matière de comportement ont tendance à être punitives. Les responsables de perturbations ou de dommages sont rapidement qualifiés de “coupables” et sanctionnés. Une culture du silence y prédomine souvent, dans laquelle on attend des enfants qu’ils se taisent, hormis lorsqu’on leur demande de s’exprimer. De telles pratiques entravent le développement social, émotionnel et civique des élèves et tendent souvent à marginaliser davantage les élèves issus de milieux minoritaires. L’importance de l’intégration de la résolution des conflits dans le processus pédagogique, à l’intérieur comme à l’extérieur de la salle de classe, fait donc partie intégrante de la mise en place de communautés scolaires fortes. Les programmes de médiation par les pairs se sont avérés être des modèles efficaces pour permettre aux jeunes de trouver ensemble des solutions positives aux conflits.

Le leadership et l’implication des jeunes dans les questions et les décisions scolaires constituent un élément fondamental des approches démocratiques de l’éducation. Les clubs de jeunes peuvent favoriser la création d’un espace sûr, où les enfants et les adolescents peuvent donner leur point de vue sur toutes les questions qui les préoccupent - des services sociaux aux relations saines - et dans lequel leurs préoccupations peuvent être prises en compte dans la gouvernance de l’école. Les forums étudiants peuvent permettre aux jeunes de remettre en question les préjugés de leurs décideurs, y compris de leurs directeurs d’école, afin d’aborder les questions qui leur tiennent à cœur avec une confiance en eux renforcée. Dans la mesure où il est dommageable que la voix des élèves soit entendue à l’école sans l’être à la maison, il est essentiel qu’un dialogue permanent s’instaure entre les écoles, les parents et les communautés.

Étude de cas n° 4: L'organisme à but non lucratif “Democracy in Practice”, Bolivie

Fondé en 2013, Democracy in Practice (ou Democracia en practica) est un organisme à but non lucratif ayant pour mission principale de réinventer le gouvernement étudiant.

Trois projets pilotes du programme de gouvernement étudiant de Democracy in Practice se sont déroulés de février à novembre 2014 dans trois écoles de la région de Cochabamba en Bolivie.

S'appuyant sur des modèles innovants et classiques de participation sociale et plaçant les écoles et les associations d'élèves au cœur du processus, l'organisme se consacre à la transformation et à l'amélioration de la démocratie. Cette initiative s'inscrit dans un mouvement grandissant d'innovation démocratique qui remet en question les approches traditionnelles de la gouvernance dans le monde entier.

Selon Democracy in Practice, la première et la plus importante étape de la réinvention du gouvernement étudiant a été de remplacer les élections concurrentielles par des loteries volontaires. Étant donné que les loteries ne désavantagent pas les élèves plus timides et moins populaires, elles permettent de former des gouvernements étudiants beaucoup plus diversifiés et représentatifs que ceux formés par des élections classiques. Les postes traditionnels, tels que ceux de “présidents d'école”, sont remplacés par des responsabilités de leadership alternées, de sorte que chaque représentant des élèves apprend à établir des ordres du jour, à animer des réunions et à prendre la parole devant l'auditoire. Enfin, les gouvernements étudiants sont davantage autonomisés par des programmes approfondis de renforcement des capacités et de soutien aux éducateurs, tels que des formations à la facilitation, des ateliers de prise de parole en public et une aide à la gestion de projets.

Lire la suite : <https://democraciaenpractica.org/panorama>

Les communautés scolaires fortes s'efforcent de combler le fossé entre l'école et la maison, notamment par le biais d'activités extrascolaires, de remises de diplômes, d'initiatives d'été et d'événements spéciaux englobant toute la communauté. La communication étant un processus bidirectionnel qui peut et devrait se présenter différemment selon les endroits, les écoles doivent trouver différentes manières de communiquer avec les parents, telles que les courriels, les SMS, les bulletins d'information et les réunions individuelles. De même, ces approches de l'engagement parental seront nécessairement spécifiques au

contexte. Par exemple, dans le contexte africain, les associations de parents d'élèves et d'enseignants peuvent se concentrer sur l'infrastructure scolaire, alors qu'en Amérique du Nord, les conseils scolaires peuvent être beaucoup plus axés sur le contenu des programmes scolaires.

Les familles peuvent être réfractaires à certains changements au niveau de l'école, notamment lorsqu'il s'agit de questions controversées ou de récits contradictoires. Les écoles pourraient proposer aux parents des cours d'histoire interactifs qui leur permettraient de surmonter leurs peurs et leurs craintes et de découvrir des thématiques qu'ils n'auraient peut-être pas eu l'occasion d'aborder au cours de leur propre scolarité. Ainsi, on peut considérer l'école comme un lieu parmi tant d'autres où les parents sont en mesure de faire entendre leurs propres histoires et identités. Le fait d'envisager l'éducation comme une relation interactive, dynamique et itérative, dont les écoles et les familles se partagent la responsabilité, peut avoir un impact positif sur les élèves. Les recherches montrent en effet que des partenariats solides entre la famille et l'école sont liés à de meilleurs résultats aux tests, à une meilleure moyenne générale, à un meilleur comportement à la maison et à l'école ainsi qu'à une meilleure adaptation à l'école.³²

Les approches multisectorielles de la construction communautaire peuvent également être importantes s'agissant de réinventer l'éducation démocratique. Par exemple, des secteurs tels que l'agriculture et les soins de santé sont étroitement liés aux besoins des populations scolaires, notamment en matière d'accès à l'éducation et de pertinence de celle-ci vis-à-vis des expériences vécues par les diverses communautés. Pour créer des approches multisectorielles efficaces visant à renforcer les écoles en tant que communautés, diverses stratégies peuvent être employées. Les responsables communautaires ou pédagogiques peuvent s'engager dans une cartographie des acteurs afin d'identifier les personnes susceptibles de les soutenir et celles auprès desquelles il convient de s'impliquer davantage pour obtenir leur soutien. L'implication du plus grand nombre d'acteurs possible - tels que les familles, les décideurs politiques, voire la police - peut créer des coalitions solides. À long terme, un tel investissement peut également faire évoluer les mentalités au sein de la communauté.

32. Lasater, K. (2016). Parent-Teacher conflict related to student abilities: The Impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.

Étude de cas n° 5: Œuvrer avec la communauté pastorale Maasai en Tanzanie

“L’éducation n’est pas une promesse réservée aux seules filles, elle concerne désormais l’ensemble des communautés, y compris les adultes. C’est un changement qui n’épargne personne.”

Le Pastoral Women’s Council (PWC, conseil pastoral des femmes) œuvre avec la communauté pastorale Maasai en Tanzanie et constitue un exemple de travail en partenariat avec les communautés visant à promouvoir l’inclusion des genres et l’accès équitable à l’éducation. En tant que communauté indigène et rurale, les Maasai ont été historiquement marginalisés par les services publics, notamment en ce qui concerne l’éducation, et sont souvent exclus des organes de décision. Mettant à profit une approche pansociétale, le PWC a travaillé avec les mères et d’autres femmes de la communauté Maasai, ainsi qu’avec les autorités locales, les conseillers de district, les directeurs d’école et les comités de parents. Au cœur de leur approche se trouve le travail de mobilisation et d’autonomisation des femmes en tant que décideurs et le partenariat avec les écoles pour mettre en place des pratiques inclusives et équitables, y compris la formation des enseignants ainsi que la création de clubs de jeunes afin que les jeunes eux-mêmes puissent faire entendre leur voix dans les décisions scolaires qui les concernent.

Pastoral Women’s Council (2021). Co-creating inclusive pathways to quality education for pastoralist children in Tanzania. (*Cocréation de voies inclusives pour une éducation de qualité des enfants des communautés pastorales en Tanzanie*). Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”. Institut d’Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

OBSTACLES À L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE

Le présent document a jusqu'à présent souligné que l'éducation peut en réalité servir d'outil pour favoriser la résilience et prévenir la violence. Pourtant, s'il est important d'identifier et d'amplifier les réussites, cela ne suffit pas à créer un changement systémique. Cela s'explique en partie par le fait qu'il n'existe pas d'approche “ universelle ” - ce qui fonctionne bien dans un contexte peut ne pas être transposable dans un autre - mais aussi par le fait que mettre l'accent uniquement sur “ ce qui fonctionne ” n'a manifestement pas suffi à catalyser des changements positifs et durables.

La présente section décrit certains des obstacles clés qui sous-tendent l'éducation démocratique, tels qu'ils sont apparus lors de conversations avec les participants à la conférence DENI, et fait valoir qu'ils doivent à présent devenir notre objectif collectif si nous voulons réussir à déclencher un changement systémique.

Absence de consensus et de langage commun

En tant que concept, l'éducation à la démocratie a tendance à “ faire éclore des controverses et des débats animés, les différents partisans adoptant des approches différentes et certains critiques allant même jusqu'à se demander si les écoles devraient vraiment s'engager dans ce domaine de l'apprentissage ”.³³ Cela n'est peut-être pas surprenant, étant donné que l'éducation démocratique n'est pas un monolithe pur et dur et qu'il existe une myriade de formes qu'elle peut et doit revêtir. Un modèle éducatif qui promeut les valeurs démocratiques

33. Osler, A. et Starker, H. (2006). Education for Democratic Citizenship (*Éducation à la citoyenneté démocratique*), 5.

doit répondre aux besoins divers - et parfois contradictoires - du contexte dans lequel il est ancré et sera donc, par nature, marqué par le désaccord et le débat. Ces dernières années, nous avons même assisté à la montée de mouvements dans le monde entier qui remettent en question et exigent de contrôler ou de censurer ce que leurs enfants apprennent à l'école.³⁴ Cependant, de telles démarches visant à contrôler le curriculum, plutôt qu'à le cocréer, peuvent entraîner un affaiblissement de l'école en tant qu'espace civique.

Même chez ceux qui sont d'accord sur les façons spécifiques par lesquelles l'éducation peut et doit être une démarche émancipatrice et civique, il y a un manque de consensus sur la meilleure façon de mettre en œuvre une telle approche.

Dans certains contextes, l'argument en faveur de l'éducation démocratique peut être entravé par la perception selon laquelle la démocratie serait un programme occidental et, corrélativement, une arme d'hégémonie culturelle et d'impérialisme. Ces perceptions ne sont pas infondées. Les cas de l'Afrique coloniale, des Amériques et de l'Asie, par exemple, nous montrent que l'éducation peut trop facilement servir à la fois d'outil de production de connaissances “démocratiques” et de destruction des connaissances et de la culture indigènes. En fait, ces deux missions ont longtemps été étroitement liées.³⁵ Dans d'autres cas, cependant, cette affirmation peut également servir d'excuse pour ne pas promouvoir certains types de réformes visant à démocratiser l'espace éducatif.

À l'inverse, les États-nations qui souscrivent ouvertement aux principes (et au langage) de l'éducation démocratique sont souvent fortement polarisés vers une méthodologie ou une approche spécifique. Il en résulte des campagnes menées pour des types d'éducation distincts, mais en superposition - par exemple, l'éducation réparatrice, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix et/ou l'éducation aux droits de l'homme.

Les défenseurs de l'éducation démocratique seront sensibles au fait que de telles approches éducatives partagent plus de similitudes que de différences, non seulement en ce qui concerne leurs approches pédagogiques et

34. Des mouvements visant à appauvrir l'école en tant qu'espace civique sont actuellement prônés par certains partis d'extrême droite et groupes religieux conservateurs dans de nombreux pays du monde, par exemple, “Escola Sem Partido” au Brésil, “Con mis hijos no te metas” (Pérou et Argentine), et le mouvement *No Indoctrination* (non à l'endoctrinement) créé par l'Education Action Group Foundation aux États-Unis. En Europe, des partis tels que VOX en Espagne défendent un programme similaire.

35. Nwanosike, O. F et Onyije, L. E. (2011). Colonialism and Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(4), 41.

programmatisés, mais aussi les résultats souhaités, à savoir des sociétés plus saines et plus résilientes. Cependant, sous l'effet d'un manque plus large d'identité partagée, leurs interconnexions peuvent être ignorées par le grand public et les décideurs politiques. Il en devient beaucoup plus difficile pour les mouvements éducatifs de gagner du terrain et, en fin de compte, de créer la dynamique nécessaire pour atteindre leurs objectifs communs et changer le système.

Politiques et processus cloisonnés

Affirmer que la coordination est au cœur d'une politique et d'une bonne pratique efficaces tient, semble-t-il, du truisme. Cependant, nous voyons souvent des ministères, des écoles, des organismes locaux et la société civile souscrire aux principes de l'éducation démocratique sans élaborer une vision commune explicite ou une stratégie de mise en œuvre. Sans cette cohérence stratégique, de tels principes, bien qu'agréables à l'oreille, risquent tout simplement de rester “en suspens” et de passer entre les mailles du filet de l'élaboration des politiques.

Comme l'a remarqué le groupe de contributeurs de l'initiative DENI, les politiques éducatives désordonnées ne sont pas seulement inefficaces, elles peuvent aussi avoir des conséquences néfastes. Il existe un risque que, plutôt que de relier les communautés et les sociétés, les écoles servent de barrières institutionnelles entre elles.

L'impact de tels obstacles peut se manifester de multiples façons: de l'exclusion physique des personnes de différentes identités au sein des écoles proprement dites, à l'absence de mention de leurs histoires, de leurs besoins et de leurs perspectives dans les programmes scolaires, en passant par les pédagogies néfastes qui peuvent se manifester en classe, comme la reconstitution forcée des ventes aux enchères d'êtres humains comme esclaves dans les cours d'histoire des États-Unis.³⁶ Dans de tels cas, seuls les élèves issus de milieux similaires interagissent entre eux ; dans d'autres, les élèves seront exposés à une présentation homogène de l'histoire et de l'identité nationales, effaçant

36. Duffy, G. et Gallagher, A. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107.

ainsi les expériences vécues par les groupes minoritaires; dans le troisième cas, les élèves peuvent subir des préjudices et des traumatismes. Chaque situation contribue à créer des espaces d'apprentissage qui sont régressifs et réactifs plutôt que positifs, encourageants et transformateurs.

Les divergences entre les politiques et les processus enseignant également que les États sont plus susceptibles de se fonder sur des principes d'hypocrisie que de démocratie - avec pour conséquence paradoxale un engagement en faveur de l'éducation pour des sociétés saines, et sa violation simultanée.³⁷ Ces paradoxes sont bien illustrés par les gouvernements qui expriment leur soutien à la participation sociale et démocratique tout en déployant des directives sur l'impartialité politique dans les écoles, comme c'est le cas au Royaume-Uni,³⁸ mais aussi par ces démocraties dans lesquelles l'éducation a été utilisée pour normaliser les approches militarisées de l'éducation, comme dans le cas d'Israël ou du Brésil de Bolsonaro.³⁹

37. Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions*, (*l'organisation de l'hypocrisie: discussions, décisions et actions*), Copenhagen: Copenhagen Business School.

38. *Political Impartiality in Schools: Guidance*, (*l'impartialité politique à l'école: lignes directrices*), Department for Education, Royaume-Uni, 2022.

39. Voir Gor, H. (2011). *Education for War in Israel: Preparing Children to Accept War as a natural Factor of Life*. (*L'éducation à la guerre en Israël: préparer les enfants à accepter la guerre comme un facteur naturel de la vie.*) voir Saltzman, K.J. Saltzman et Gabbard, D (eds.). *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools*, (*l'éducation au service de l'application de la loi: la militarisation et la corporatisation des écoles*), New York: Routledge. Voir aussi: Adwan, S.; Bar-Tal, D. et B. E. Wexler. (2016). *Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study*. (*Représentation d'autrui dans les manuels scolaires palestiniens et israéliens : étude comparative*). *Political Psychology* 37, 201-217. Almeida Santos C., Alves M., Mocarzel, M. et Moehlecke, S. (2019). *Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(3), 580-591.

Étude de cas n° 6: Conception et mise en œuvre de politiques publiques éducatives conjointes: Le point de vue de la Colombie

“L’éducation à l’exercice de la citoyenneté doit permettre aux enfants et aux adolescents d’être reconnus comme des citoyens à tout moment et doit les former à construire des sociétés sachant coexister pacifiquement sur la base des différences.”

En 2017, le gouvernement colombien s’est posé la question suivante: *“Quels obstacles empêchent les enfants et la jeunesse de transformer leurs attitudes et leurs comportements, et d’améliorer leurs connaissances en matière de démocratie, de participation, de coexistence pacifique, de respect et d’appréciation de la diversité ?”*

Afin de trouver des solutions alternatives, le ministère de l’Éducation a conçu un programme de formation à la citoyenneté, en recueillant les expériences locales des organisations de coopération, des ONG, du monde universitaire, ainsi que les pratiques les plus remarquables et évaluées dans le monde et les connaissances que le pays avait accumulées à cet égard. À l’issue de cette formation, la mise en œuvre du programme pilote au sein d’un groupe de 88 établissements scolaires sélectionnés, situés dans des zones rurales dispersées en situation d’après-conflit, a été réalisée en 2018 avec le concours des secrétaires d’État à l’éducation. Cette expérience a servi de socle à la conception des politiques publiques que la Colombie met actuellement en œuvre pour promouvoir le développement socio-émotionnel et l’exercice de la citoyenneté, de la petite enfance au lycée.

L’expérience de la Colombie indique également que les politiques éducatives fondées sur des données probantes devraient également inclure une formation en continu des enseignants, des supports pédagogiques éprouvés et un curriculum explicite unique, afin d’imprégner les politiques institutionnelles qui reproduisent les interprétations imaginaires de ce que sont la participation, la démocratie, la diversité et les droits.

Zárate Mantilla, O. (2021). Citizenship education: imagination and evidence that challenges school environments (*l’éducation à la citoyenneté: imagination et données probantes qui remettent en question les environnements scolaires*) Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”. Institut d’Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

Le combat pour une approche plus concertée des politiques et des processus ne constitue pas à lui seul une panacée pour l'éducation démocratique, en particulier lorsque ces divisions sont motivées par des considérations politiques. Cependant, ce peut être une voie pour permettre un meilleur échange de connaissances, une définition collective des priorités et un pilotage partagé entre les organes de gouvernance, les écoles et la société civile, autant d'éléments essentiels pour garantir la responsabilisation démocratique de l'éducation et le bien-être des jeunes. Comme l'abordent les quelques paragraphes suivants, cette responsabilisation (ou son absence) est fondamentale pour la relation entre des écoles et des sociétés saines.

Des systèmes de responsabilisation médiocres

Il est communément admis que les sociétés démocratiques saines et résilientes sont épaulées par des systèmes robustes de responsabilité publique.⁴⁰ À l'inverse, dans les régions où ces systèmes sont faibles, les États et les institutions sont plus susceptibles de courir “ le risque d'échec - qu'il s'agisse de mauvaise gestion financière, d'effondrement des services ou d'une insuffisance professionnelle chronique accrue.”⁴¹

Il n'est donc pas surprenant que certains des principaux obstacles à l'éducation démocratique découlent de structures médiocres en matière de responsabilisation et - qui plus est - de l'importance accordée à “ l'excellence éducative” et à l'évaluation fondée sur des tests comme moyen d'étalonnage et de contrôle de l'efficacité.

Marina Avelar, collaboratrice de l'initiative DENI, a établi un lien entre l'émergence de ces systèmes de responsabilisation et la privatisation et la marchandisation de l'éducation.⁴² En soulignant ces tendances, elle fait valoir que l'enseignement et l'apprentissage sont au contraire recentrés sur

40. Avelar, M. (2021) The dispute between democratic education and privatisation. (*Le conflit entre éducation démocratique et privatisation.*)

41. Institute for Government (2018). Accountability in modern government: what are the issues? (Responsabilité dans les gouvernements modernes: quels sont les enjeux ?) Document de travail.

42. Avelar, M. (2021) The dispute between democratic education and privatisation. (*Le conflit entre éducation démocratique et privatisation.*) Voir également Verger, A., Lubienski C. et Steiner-Khamsi, G. (2016) *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*, New York : Routledge; et Croso, C. et Modé Magalhães, G. (2016). *Privatização da educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. Educação Social*, 37 (134), 17-33.

la concurrence, le profit et le développement du capital humain, notamment sur les compétences qui sont précisément mesurables aux fins du développement économique. Par conséquent, “ des voix nouvelles non élues et, à bien des égards, non comptables, en ce compris les donateurs et les bailleurs de fonds, ont leur mot à dire et une influence croissante et significative sur la détermination des méthodes, des contenus et des objectifs de l’éducation.” En s’appuyant sur des études de cas en Bolivie, en Équateur, en Namibie, au Vietnam et au Brésil (voir ci-dessous), Marina Avelar met en avant des systèmes de responsabilisation efficaces qui ne sont pas basés sur des tests, mais qui sont plutôt pertinents au niveau local, cocréés par les écoles et les communautés, et qui repositionnent les jeunes en tant qu’acteurs clés du changement social.

Le suivi externe, les résultats et les approches axées sur les résultats étant la pierre angulaire de la plupart des systèmes éducatifs, il n’est pas inhabituel que “ les voix des parties prenantes qui œuvrent, apprennent et enseignent dans les écoles et autres institutions éducatives soient largement absentes des débats autour de cette responsabilisation”.⁴³ Ces points de vue ont été largement relayés par le groupe de la conférence DENI. Les praticiens du monde entier ont constaté que les exigences liées à la préparation des jeunes pour qu’ils répondent à des évaluations externes rigoureuses et se tiennent prêts pour le marché du travail ont amoindri la capacité des éducateurs à soutenir la transformation personnelle et sociale des jeunes. De plus, ils ont noté qu’ils n’avaient pas leur mot à dire, ou si peu, sur la manière dont ces évaluations étaient formulées. Au lieu de cela, les normes en matière d’éducation sont, dans leur grande majorité, définies et fixées par une poignée d’organismes sélectionnés (qui sont tous physiquement et symboliquement éloignés de la salle de classe proprement dite) et sont fondées sur une approche descendante de l’évaluation.

43. Smith, W.C. and Benavot, A. (2019) Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 193–205.

Étude de cas n° 7: Repenser l’agenda des politiques éducatives et la gouvernance au-delà des modèles coloniaux et économiques: le cas de la Bolivie et du Vietnam

“Sous ses nombreuses formes, la privatisation de l’éducation a des effets profonds, modifiant les modalités et les finalités du travail éducatif. L’approche privée de l’éducation la remet en question, en mettant l’accent sur la concurrence, le profit et/ou le développement du “capital humain”, ou sur des compétences mesurables et susceptibles de contribuer au développement économique.”

Différents chercheurs ont souligné que le phénomène de privatisation et de marchandisation des systèmes éducatifs a fait obstacle à l’éducation civique et démocratique, étant donné la place accordée aux résultats en matière de capital humain, à l’investissement dans une éducation supposée neutre et au déficit de gouvernance démocratique dans les politiques éducatives. Malgré la prédominance de la privatisation et de la marchandisation de l’éducation partout dans l’économie, il existe des expériences alternatives montrant qu’il est possible d’imaginer d’autres manières de concevoir, gérer et mettre en pratique des formes d’éducation qui ont “une finalité sociale, sont pertinentes localement et s’engagent en faveur du changement social”.

L’inclusion des principes indigènes du *Buen Vivir* comme base normative pour la formulation des politiques en Bolivie, y compris des politiques éducatives, est un cas inspirant pour reconfigurer des agendas éducatifs qui vont au-delà des paradigmes coloniaux et économiques dominants. Cela passe non seulement par de nouvelles thématiques de programmes scolaires connexes à l’éducation environnementale, mais aussi par le renforcement des pratiques d’éducation communautaire. Dans ce même sens, le système éducatif vietnamien possède un modèle de gouvernance et de responsabilisation inspirant, qualifié de paradigme de “responsabilité sociale et autonome”. Ce modèle a permis aux autorités locales de disposer de plus d’investissements et de responsabilités, par le biais de conseils populaires où les membres de la communauté éducative bénéficient d’un pouvoir décisionnel, y compris dans le processus d’allocation des ressources. Certes, il ne s’agit pas là des seules expériences alternatives valables pour réimaginer les systèmes éducatifs, mais elles représentent quelques cas pouvant servir de leçons en termes de gouvernance éducative.

Avelar, M. (2021). The dispute between democratic education and privatisation. (*Le conflit entre éducation démocratique et privatisation.*) Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”. Institut d’Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

Inégalité des financements et des investissements des États dans l'éducation

Les systèmes politiques jouent un rôle crucial dans la définition des politiques éducatives et, au demeurant, des ressources économiques nécessaires à la mise en œuvre de ces politiques. À cet égard, la planification et les politiques éducatives constituent tant un choix pratique qu'une décision symbolique. Elles offrent aux sociétés l'occasion de montrer à quel point elles prennent au sérieux leur avenir démocratique.

Toutefois, comme nous l'avons souligné plus haut, l'expansion sans précédent de l'influence des acteurs privés dans les secteurs du Nord global et du Sud a entraîné des tendances inquiétantes en matière d'éducation à la démocratie. Les élèves sont de plus en plus considérés comme des “clients” plutôt que comme des apprenants, de sorte que des facteurs tels que la richesse personnelle - plutôt que publique - déterminent leur accès à l'éducation (et la qualité de celle-ci).⁴⁴ Ces tendances marquent un changement de rôle de l'État, qui passe du statut de prestataire de services à celui d'*animateur de marché* et de régisseur ou fournisseur de services. Cela peut facilement engendrer un “vide” pour une réglementation financière inégale et renforcer (voire créer) les inégalités de richesse entre les écoles et, par extension, leurs communautés.⁴⁵

S'il est couramment admis que le financement médiocre des écoles peut nuire aux élèves, il a également des conséquences néfastes pour les enseignants. C'est notamment le cas lorsque, ironiquement, ils sont contraints d'intégrer des sujets sociétaux fondamentaux dans le programme scolaire et d'enseigner des matières qui ne relèvent pas de leurs compétences. Ces exigences ont été exacerbées par l'évolution rapide de la technologie, qui a mis l'accent sur la nécessité de renforcer les compétences en matière d'alphabétisation numérique et d'éducation aux médias, ainsi que par les crises climatiques auxquelles les curriculums doivent répondre de plus en plus.

44. Abowitz, K. et Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of Citizenship. (*Discours contemporains sur la citoyenneté*) 662. Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (*Éducation démocratique: une revue théorique*) (2006-2017).

45. Avelar, M. (2021). The dispute between democratic education and privatisation. (*Le conflit entre éducation démocratique et privatisation.*)

Si le présent document préconise une telle sophistication dans le programme scolaire, il exhorte également les États à investir en conséquence dans la formation et le développement professionnel des enseignants. Un curriculum ne peut être présenté comme un exemple de pratique démocratique si les éducateurs ne se sentent pas forts des compétences, du soutien et/ou des connaissances dont ils ont besoin pour enseigner des questions complexes, controversées et sensibles d’une manière sûre pour leurs élèves, et si la profession n’est pas valorisée socialement.

Enfin, il est important que les États - en particulier ceux du Nord global - s’efforcent d’harmoniser davantage leurs priorités en matière de politique intérieure et extérieure⁴⁶. Trop souvent, la notion d’une “éducation pour la paix” et les possibilités de financement de l’éducation sont soutenues par des programmes d’aide au développement international sans contrepartie au niveau national.⁴⁷ Ce décalage dans le financement entre les États du Nord global découle en fin de compte de la logique du colonialisme, et il doit être corrigé si l’on veut que les écoles jouent véritablement un rôle dans la construction de sociétés pacifiques, équitables et empathiques.⁴⁸

46. Zwart, D. (2021). *Building stronger communities through critical and compassionate schooling*.

47. Kasa, T., Rautiainen, M., Malama, M. & Kallioniemi, A. (2021). Human rights and democracy are not self-evident - Finnish student teachers’ perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review*, 4 (2), 69-84.

48. Dissanayake R. (2021) *The Roots of Policy Incoherence: Domestic Policy, Global Public Goods, and International Development*. (*Les racines de l’incohérence des politiques: politique intérieure, biens publics mondiaux et développement international*). Washington DC: Center for Global Development.

Étude de cas n° 8: Formation des enseignants en Finlande

“ L'éducation doit de toute urgence trouver des moyens d'imaginer des perspectives. Une éducation à la démocratie et aux droits de l'homme éclairée par un esprit critique est susceptible de faire progresser les objectifs communs de notre époque.”

La Finlande est souvent présentée comme un pays qui accorde une grande importance à la démocratie et aux droits de l'homme, des concepts qui ont été mis en avant dans les dernières réformes des programmes scolaires nationaux du pays. Toutefois, les spécialistes considèrent que - comme c'est le cas dans de nombreux autres États démocratiques - ces engagements n'ont pas été reflétés dans les pratiques de formation des enseignants en Finlande.

En conséquence, dans leur grande majorité, les enseignants et le personnel éducatif ne disposent pas des connaissances et ressources nécessaires à la mise en œuvre de l'éducation aux droits de l'homme à une époque où des problématiques telles que la polarisation et l'immigration affectent la société finlandaise. Les recherches menées ici montrent que différents facteurs concourent à ce problème, qui vont de la surcharge de travail des enseignants à la perception que les enseignants sont peu à même d'aborder les questions de démocratie et de droits de l'homme en classe.

Cependant, les recherches ont également révélé un soutien massif des élèves en faveur de l'intégration de l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme à la formation des enseignants. Selon le constat central de ces recherches, les étudiants insistent sur le fait que les droits de l'homme et la démocratie, dans le cadre de la formation à l'enseignement, ne constituent pas seulement une nécessité ou un “ joli placebo”, mais bien une urgence. Dans les études précédentes, aucun signe d'une telle urgence n'a été relevé.

Une telle évolution des perceptions quant à la nécessité d'une approche plus sophistiquée de la formation des enseignants - qui reflète l'importance des défis contemporains, y compris les enjeux relatifs aux droits de l'homme - est le signe d'un besoin sociétal et mondial plus vaste de mieux faire refléter les principes de la démocratie et des droits de l'homme dans nos pratiques quotidiennes.

Kasa, T. et Kallioniemi, A. (2021). Reimagining democracy and human rights education – from self-evident attitude to recognizing their importance in the face of global challenges and diversifying society in Finland. (*Réinventer l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme - de la simple évidence à la reconnaissance de leur importance face aux défis mondiaux et à la diversification de la société en Finlande*). Document de travail pour la conférence “Democratic Education Needs Imagination”. Institut d'Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse / Protection Approaches.

CONCLUSION

Partout dans le monde, les sociétés sont aux prises avec une austérité croissante, des inégalités grandissantes, la polarisation politique, le populisme, la déresponsabilisation civique, les formes de discrimination basées sur l’identité, la désinformation et les catastrophes liées à l’environnement. À ces défis s’ajoute la pandémie de COVID-19 qui a mis en lumière des problèmes structurels nouveaux ou bien ancrés affectant les communautés aux quatre coins de la planète.

Face aux répercussions aujourd’hui constatées d’une division et d’une dislocation sociales aiguës, il est d’autant plus crucial de créer un espace permettant une réflexion sincère sur nos systèmes éducatifs actuels et, en conséquence, de réimaginer le rôle de ces derniers dans notre capacité à construire la résilience et à résister aux chocs.

Les possibilités d’éducation démocratique n’ont jamais été aussi fortes. En rassemblant les réflexions de divers experts mondiaux en éducation, ce rapport - et plus largement l’initiative DENI - a cherché à présenter ces possibilités ainsi que les mutations nécessaires à un changement transformationnel. Ce processus a permis de faire émerger plusieurs conclusions essentielles.

L’une des principales conclusions est que l’éducation démocratique est avant tout une manière de penser et de faire. Ainsi, qu’une école soit située en Ouganda ou en Argentine, l’éducation démocratique ne doit pas nécessairement grever les États ou les écoles, dans la mesure où ses principes fondamentaux sont intégrés dans le curriculum, les méthodes pédagogiques et les pratiques scolaires quotidiennes. Bien que nous ayons évoqué des exemples concrets de la manière dont différentes régions du monde ont contextualisé et converti ces principes en meilleures pratiques, notamment dans la section II du présent rapport, nous ne prétendons pas être normatifs. Il revient en revanche aux

gouvernements nationaux, aux dirigeants locaux, aux équipes éducatives et aux élèves d’agir sur les principes de l’éducation démocratique et d’œuvrer à la cocréation de pratiques qui répondent aux besoins locaux spécifiques et favorisent l’empathie, le respect mutuel et la responsabilité civique.

Dans l’optique de mettre en œuvre et de pérenniser de telles pratiques, ce rapport montre également que les efforts doivent être étayés par des systèmes adéquats de responsabilisation. Notre engagement auprès d’experts mondiaux nous a permis de comprendre l’importance universelle de la responsabilisation démocratique - notamment horizontale et ascendante, plutôt qu’externe et/ou axée sur l’évaluation - pour la vitalité et la durabilité de l’éducation démocratique. En effet, lorsque des parties prenantes diverses et variées, notamment des éducateurs et des jeunes, peuvent véritablement aider à définir ce que l’éducation démocratique signifie pour elles - et influencer l’évaluation comparative en conséquence - elles sont plus susceptibles de continuer à respecter ces principes démocratiques à l’intérieur et à l’extérieur de la salle de classe. Une telle approche n’est pas seulement la “bonne chose à faire”, elle présente également des gains d’efficacité évidents.

Cependant, malgré les preuves de “ce qui marche” en matière d’éducation démocratique, le besoin persistant d’une telle approche démontre qu’il reste encore beaucoup à accomplir, y compris en ce qui concerne la politique mondiale et les priorités postpandémiques. Ce rapport a donc mis en exergue les principaux obstacles à l’éducation démocratique, tels qu’ils sont ressortis des discussions avec notre communauté d’experts, et qui, quoique marqués par leur propre lot de défis, sont intrinsèquement liés.

Parmi ces obstacles, citons l’absence de langage commun et, corrélativement, un consensus faible ou confus sur ce que l’on entend exactement par “éducation démocratique”. Tandis que ces questions sont fondées sur des différences conceptuelles ou sémantiques - ou parfois les deux - les campagnes pléthoriques en faveur de l’éducation comme outil réhabilitant et sociétal montrent que les objectifs visés se chevauchent plus qu’ils ne s’opposent. Le présent rapport préconise donc une approche plus pointue et plus stratégique du plaidoyer en faveur de l’éducation, afin de concentrer l’élaboration des politiques sur ces objectifs partagés.

Dans le même ordre d’idées, une divergence est trop souvent constatée entre les engagements des gouvernements en matière d’éducation démocratique et

les politiques (ou tendances) au niveau national, régional et international. De telles incohérences ne sont pas seulement inefficaces, elles peuvent également entraîner des conséquences néfastes pour les jeunes. Par exemple, les politiques qui abordent la nécessité de décoloniser les programmes scolaires sans pour autant investir dans la diversification ou la formation du personnel éducatif peuvent conduire à une répression du désaccord dans la salle de classe - ce qui compromet essentiellement les occasions d'inciter les élèves à faire preuve d'esprit critique et à résoudre les conflits. Le fait de reconnaître la montée de la privatisation de l'éducation comme une innovation et une “force du bien” peut entraîner un retour à des modèles d'apprentissage qui favorisent les compétences mesurables, le profit économique et la concurrence au détriment de l'apprentissage social et émotionnel, de la pensée critique et de la collaboration.

Nous soutenons donc qu'une compréhension plus holistique de la mission de l'éducation est primordiale pour éviter les incohérences politiques, et pour traiter véritablement les facteurs de risque de la violence basée sur l'identité afin de faire éclore des sociétés plus inclusives et démocratiques. Pour les raisons déjà évoquées, il est essentiel que cet effort constitue le socle d'un mouvement cohésif et inclusif. Cela signifie qu'il faut faire entendre la voix de différents acteurs et secteurs, plutôt que celle d'une “poignée d'experts” triés sur le volet, et aborder collectivement les thématiques auxquelles se rapporte l'éducation pour le futur, à savoir: l'action climatique, l'alphabétisation numérique et l'éducation aux médias, le bien-être économique, la justice raciale et l'équité sociale au sens large.

Enfin, les arguments en faveur de l'éducation démocratique doivent être abordés dans le but explicite de faire évoluer les mentalités et, corrélativement, de remettre en question les intérêts particuliers de ceux qui détiennent le pouvoir dans les sociétés contemporaines. Comme l'ont souligné l'Institute for Public Policy Research et le Runnymede Trust dans leurs travaux sur les mouvements efficaces, ces derniers doivent nécessairement englober “ les entreprises de combustibles fossiles, les acteurs qui déterminent et font appliquer les règles des marchés financiers, et les importants déséquilibres de pouvoir au cœur de l'économie mondiale”.⁴⁹

49. Laybourn-Langton L., Quilter-Pinner H. et Treloar N. (2021). *Making change: What works?* Londres : IPPR.

Remettre en question le pouvoir, c'est aussi examiner sans complaisance la manière dont nos comportements individuels et nos institutions - y compris celles qui se proclament fièrement démocratiques - peuvent servir à soutenir et à perpétuer les structures de la violence. Ces interventions seront particulièrement précieuses à la lumière des bouleversements et des inégalités auxquels notre monde est confronté et continuera d'être confronté au cours de la décennie à venir.

À PROPOS DE CE RAPPORT

Auteurs : Paula Araújo Alves, Andy Fearn, Safia Mizon Thioune, Clara Ramírez-Barat, Isadora Souza, et Dilia Zwart

Lieux : Londres et New York

Date : Mars 2022

Licence : CC BY-NC 



L’Institut d’Auschwitz pour la Prévention du Génocide et des Atrocités de Masse (AIPG) a pour objectif à long terme de mettre en place un réseau d’acteurs clés rompus à l’exercice des approches contemporaines de la prévention des génocides et œuvrant efficacement, en tant que communauté, à la construction d’une architecture mondiale fonctionnelle visant à prévenir les génocides et autres crimes d’atrocité et à y répondre. Nos programmes mettent à la disposition de ces acteurs des connaissances, des formations et une assistance technique, dans le but de favoriser le développement de politiques et de pratiques préventives aux niveaux national, régional et international. Ce travail vise également à faire évoluer la manière dont les institutions et les sociétés abordent la prévention du génocide, en la reconnaissant comme un processus.

P	Protection
A	Approches

Protection Approaches est la principale organisation britannique engagée dans la lutte contre la violence basée sur l’identité partout dans le monde. Protection Approaches y parvient en œuvrant avec les décideurs et les responsables politiques, ainsi que par son implication sur le terrain auprès des jeunes et des communautés. Dans le cadre de ses principales activités, Protection Approaches propose des ateliers scolaires conçus et animés par des experts afin d’apporter aux jeunes la compréhension et les stratégies dont ils ont besoin pour devenir des citoyens plus actifs et responsables. Pour cela, un aspect essentiel est de reconnaître et de remettre en question les processus qui peuvent conduire à la violence basée sur l’identité.



P
A Protection
Approaches

Democratic
Education
Needs
Imagination