

<b>AVANT-PROPOS.....</b>	<b>4</b>
LA CITOYENNETE EUROPEENNE : SES AVANTAGES ET SES IMPLICATIONS .....	4
EUROPEAN CITIZENSHIP: ADVANTAGES AND IMPLICATIONS .....	6
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>9</b>
INTRODUCTION EN FRANCAIS .....	9
INTRODUCTION IN ENGLISH .....	11
BEVEZETES MAGYARUL .....	13
WSTEP PO POLSKU .....	15
ÚVOD PO SLOVENSKY .....	17
INTRODUCCIÓN EN ESPAÑOL.....	19
INTRODUZIONE IN ITALIANO.....	21
INLEDNING PÅ SVENSKA.....	23
INTRODUCTIE IN DUTCH.....	24
<b>1.A- QUESTIONS ET ENJEUX.....</b>	<b>27</b>
1.1.A- ECOLE, EDUCATION ET SOCIETE.....	27
1.1.1.a- <i>L'impact de la révolution informatique</i> .....	27
1.1.2.a- <i>La formation des enseignants dans une perspective européenne</i> .....	30
1.1.3.a- <i>Différences interculturelles</i> .....	33
1.2.A- UNE IDENTITE EUROPEENNE ? .....	36
1.2.1.a- <i>Questions d'identités</i> .....	36
1.2.2.a- <i>L'identité géographique de l'Europe</i> .....	37
1.2.3.a- <i>Identités linguistiques et culturelles en Europe</i> .....	39
1.2.4.a- <i>Les contes, une identité mythique par-delà les frontières ?</i> .....	42
1.2.5.a- <i>Les valeurs européennes</i> .....	46
1.3.A- ENSEIGNER LA CITOYENNETE .....	47
1.3.1.a- <i>Comprendre la signification de l'enseignement de la citoyenneté</i> .....	47
1.3.2.a- <i>Les principes de l'éducation à la citoyenneté</i> .....	52
1.3.3.a- <i>Développer des aptitudes de pensée critique</i> .....	58
1.3.4.a- <i>Les aptitudes de communication et de délibération</i> .....	62
<b>1.B- QUESTIONS AND ISSUES.....</b>	<b>66</b>
1.1.B- SCHOOL, EDUCATION AND SOCIETY .....	66
1.1.1.b- <i>The Impact of the Digital Revolution</i> .....	66
1.1.2.b- <i>Teacher Education from a European Perspective</i> .....	69
1.1.3.b- <i>Intercultural Differences</i> .....	72
1.2.B- EUROPEAN IDENTITY ? .....	74
1.2.1.b- <i>Issues of Identities</i> .....	74
1.2.2.b- <i>The Geographic Identity of Europe</i> .....	75
1.2.3.b- <i>Linguistic and Cultural Identities in Europe</i> .....	77
1.2.4.b- <i>Tales, a Mythical Identity Beyond Frontiers ?</i> .....	80
1.2.5.b- <i>European Values</i> .....	84
1.3.B- TEACHING CITIZENSHIP.....	85
1.3.1.b- <i>Understanding the Meaning of Citizenship Education</i> .....	85
1.3.2.b- <i>Principles of Citizenship Education</i> .....	90
1.3.3.b- <i>Developing Critical Attitudes</i> .....	95
1.3.4.b- <i>Communication and Deliberation Skills</i> .....	99
<b>2.A- FORMATIONS POUR ENSEIGNER LA CITOYENNETE EUROPEENNE .....</b>	<b>102</b>
2.1.A- CONCEVOIR UN MODULE ISTEPEC .....	102
2.2.A- L'EUROPE ET LA DIVERSITE.....	104
2.2.1.a- <i>Identité, identités</i> .....	104
2.2.2.a- <i>Les structures de l'identité européenne</i> .....	106
2.2.3.a- <i>L'Euro et les symboles nationaux</i> .....	107
2.2.4.a- <i>Stéréotypes culturels</i> .....	110
2.2.5.a- <i>Hymnes nationaux, symboles nationaux ?</i> .....	111
2.2.6.a- <i>La porte des langues</i> .....	114
2.2.7.a- <i>Langues européennes à foison !</i> .....	117

2.2.8.a- <i>Les tabous et la communication interculturelle</i> .....	120
2.2.9.a- <i>Questions de tolérance : Attitudes envers les homosexuels</i> .....	122
2.3.A- <i>L'EUROPE ET LE MONDE D'AUJOURD'HUI</i> .....	123
2.3.1.a- <i>Patrimoine et modernité</i> .....	123
2.3.2.a- <i>Science, technologie et le citoyen dans le village mondial</i> .....	128
2.3.3.a- <i>L'eau et la pollution</i> .....	130
2.3.4.a- <i>Traitement des déchets</i> .....	134
2.3.5.a- <i>Publicité et citoyenneté</i> .....	135
2.3.6.a- <i>Approche critique des médias</i> .....	137
2.3.7.a- <i>La culture Jeunes : défis et questions</i> .....	140
2.4.A- <i>L'EUROPE ET LA CITOYENNETE</i> .....	143
2.4.1.a- <i>Perspectives historiques</i> .....	143
2.4.2.a- <i>Les fondements de l'Union Européenne</i> .....	147
2.4.3.a- <i>Les frontières de l'Europe</i> .....	149
2.4.4.a- <i>La route vers la démocratie</i> .....	152
2.4.5.a- <i>Mon Europe</i> .....	153
2.4.6.a- <i>Le droit des femmes en Europe</i> .....	157
2.4.7.a- <i>L'école européenne idéale</i> .....	158
2.4.8.a- <i>Le rôle des enseignants du XXIème siècle</i> .....	159
<b>2.B- COURSES TO TEACH EUROPEAN CITIZENSHIP.....</b>	<b>161</b>
2.1.B- <i>DESIGNING AN ISTEPEC MODULE</i> .....	161
2.2.B- <i>EUROPE AND DIVERSITY</i> .....	163
2.2.1.b- <i>Identity, Identities</i> .....	164
2.2.2.b- <i>Structures of European Identity</i> .....	166
2.2.3.b- <i>Representations of Identity</i> .....	167
2.2.4.b- <i>Cultural Stereotypes</i> .....	169
2.2.5.b- <i>National Anthems, National Symbols?</i> .....	170
2.2.6.b- <i>The Gate to Languages</i> .....	173
2.2.7.b- <i>European Languages Galore!</i> .....	176
2.2.8.b- <i>Taboos and Intercultural Communication</i> .....	179
2.2.9.b- <i>Questions of Tolerance: Attitudes towards Homosexuals</i> .....	181
2.3.B- <i>EUROPE AND TODAY'S WORLD</i> .....	182
2.3.1.b- <i>Heritage and Modernity</i> .....	182
2.3.2.b- <i>Science, Technology and the Citizen in the Global Village</i> .....	187
2.3.3.b- <i>Water and Pollution</i> .....	189
2.3.4.b- <i>Waste Economy</i> .....	193
2.3.5.b- <i>Advertising and Citizenship</i> .....	193
2.3.6.b- <i>Critical Use of the Media</i> .....	195
2.3.7.b- <i>Youth CULTURE: Challenges and Issues</i> .....	198
2.4.B- <i>EUROPE AND CITIZENSHIP</i> .....	202
2.4.1.b- <i>Historical Perspectives</i> .....	202
2.4.2.b- <i>Foundation of the European Union</i> .....	205
2.4.3.b- <i>The Boundaries of Europe</i> .....	207
2.4.4.b- <i>The Road to Democracy</i> .....	210
2.4.5.b- <i>My Europe</i> .....	210
2.4.6.b- <i>Women's Rights in Europe</i> .....	215
2.4.7.b- <i>The Ideal European School</i> .....	216
2.4.8.b- <i>The Role of Teachers</i> .....	216
<b>3- EXPERIENCES ET REFLEXIONS – EXPERIENCES AND REFLECTIONS.....</b>	<b>219</b>
3.1- <i>EXPERIENCES - EXPERIENCES</i> .....	219
3.1.1.a- <i>L'Europe en formation d'enseignants : l'expérience Istepec à Kecskemet</i> .....	219
3.1.2.a- <i>La commémoration du 50<sup>ème</sup> Anniversaire du Traité de Rome à Rennes</i> .....	222
3.1.3.a- <i>ISTEPEC à l'Institut de Formation des Enseignants de Tilburg</i> .....	225
3.1.1.b- <i>Europe in Teaching PRACTICE; Istepec Experiences in Kecskemet</i> .....	226
3.1.2.b- <i>Celebration of the 50<sup>th</sup> Anniversary of the Treaty of Rome in Rennes</i> .....	229
3.1.3.b- <i>ISTEPEC at Fontys Teacher Training Institute in Tilburg</i> .....	231
3.1.4.b- <i>The Exeter Experience</i> .....	233
3.1.5.b- <i>Istepec in Cordoba</i> .....	234

<u>3.2- REFLEXIONS - REFLECTIONS.....</u>	<u>236</u>
<u>3.2.1- Identité nationale, identité européenne, l'exemple de la Hongrie .....</u>	<u>236</u>
<u>3.2.2- Ouverture européenne dans la formation initiale en Slovaquie.....</u>	<u>239</u>
<u>3.2.3- Perspectives interculturelles en Pologne.....</u>	<u>242</u>
<u>3.2.4- Una prospettiva italiana: Formazione, integrazione e interculturalita .....</u>	<u>247</u>
<u>3.2.5- Formation, intégration et interculturalité : une perspective italienne .....</u>	<u>254</u>
<b><u>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES .....</u></b>	<b><u>257</u></b>
<u>4.1- INTEGRACIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO .....</u>	<u>257</u>
<u>4.2- INTEGRATION DE LA CITOYENNETE EUROPEENNE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS .....</u>	<u>259</u>
<u>4.3- INTEGRATING EUROPEAN CITIZENSHIP IN INITIAL TEACHER TRAINING .....</u>	<u>261</u>
<u>4.4- W KIERUNKU WŁACZANIA IDEI EUROPEJSKIEJ OBYWATELSKOŚCI DO PROGRAMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.....</u>	<u>263</u>
<u>4.5- INTEGRÁCIA EURÓPSKEHO OBYČIANSTVA DO PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV.....</u>	<u>266</u>
<b><u>RÉFÉRENCES .....</u></b>	<b><u>268</u></b>
<u>INDEX DES FICHES – INDEX OF WORKSHEETS.....</u>	<u>268</u>
<u>LES AUTEURS – THE AUTHORS .....</u>	<u>270</u>
<u>LES INSTITUTIONS PARTENAIRES – THE PARTNER INSTITUTIONS .....</u>	<u>272</u>

**ISBN 978-963-7294-62-4**

## Avant-Propos

### La citoyenneté européenne : ses avantages et ses implications

IVO PETRU

Université de Bohême du Sud

C'était un grand honneur pour moi quand on m'a invité à rédiger cet avant-propos à la publication clôturant le projet ISTEPEC = *Intercultural Studies in Teacher Education to promote European Citizenship* dont, à franchement parler, j'ignorais l'existence jusqu'à mon assistance au colloque organisé par l'un des établissements participant au projet – l'Université Matej Bel de Banská Bystrica en Slovaquie.

Pourtant ce projet visant à introduire une dimension européenne dans l'enseignement de futurs formateurs provenant de neuf pays européens différents mérite une attention particulière. A l'époque actuelle, après le grand élargissement de l'Union européenne à l'est quand la population des anciens Etats membres semble un peu fatiguée par la poursuite de l'intégration du continent, vu les deux échecs du projet de la «Constitution européenne» en France et aux Pays-Bas, il faut saluer tous les projets cherchant à redonner du souffle à la construction européenne. Et c'est justement le cas du projet ISTEPEC dont l'objectif est de *«développer les compétences démocratiques, interculturelles, pédagogiques de l'enseignant européen en insistant sur les dimensions sociale, culturelle, politique, économique, juridique, éthique et pragmatique de la citoyenneté»*.

C'est la dimension juridique de la citoyenneté que je voudrais rappeler dans cet avant-propos. Il est évidemment très utile de travailler tous les aspects imaginables engendrés par la citoyenneté européenne comprise largo sensu en tant que le symbole pétri de valeurs européennes qui sont *per definitione* démocratiques, toutefois il me paraît opportun de retracer le contenu minimum de la citoyenneté européenne, à savoir la base juridique dudit concept, tout en sachant qu'il s'agit d'un concept dynamique en permanente évolution.

La citoyenneté européenne dont on parle autant est stricto sensu un institut juridique relativement récent qui est né avec le Traité de Maastricht en 1992, à l'occasion du passage au niveau supérieur dans l'évolution de l'Europe unie, quand on s'efforçait de surpasser la vocation exclusivement économique des premières Communautés en les englobant dans une

entité aux ambitions plus larges qu'est l'Union européenne. Et c'est justement la citoyenneté européenne qui devrait assurer la légitimité de ce projet, car elle représente à la fois la réalisation pratique du principe sous-jacent de toute intégration européenne, à savoir de celui de la non-discrimination sur la base de nationalité, ainsi que le symbole de l'unité présumée d'une Europe bâtie sur la volonté de ses citoyens.

La citoyenneté européenne est définie dans l'article 17 du Traité instituant la Communauté européenne comme suit : «Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un Etat membre. La citoyenneté de l'Union complète la citoyenneté nationale et ne la remplace pas.» Cela veut dire que la citoyenneté n'est pas de même nature que les citoyennetés nationales qui représentent un lien juridique rattachant des hommes aux collectivités étatiques, mais elle se présente plutôt comme un statut juridique conférant aux citoyens de tous les Etats membres de l'Union européenne quelques prérogatives supplémentaires qui ne trouvent leur justification que sur le plan dépassant le cadre national.

En vertu du Traité, ces droits dont bénéficient les citoyens européens sont les suivants :

- le droit de circuler et de séjourner librement dans l'Union européenne
- le droit de voter et de se porter candidat aux élections municipales et aux élections du Parlement européen, quel que soit l'Etat membre dans lequel le citoyen réside
- l'accès à la protection diplomatique et consulaire d'un autre Etat membre en dehors de l'UE dans le cas où son propre Etat membre n'y est pas représenté
- le droit d'adresser une pétition au Parlement européen et au Médiateur européen.

Les prérogatives susmentionnées vont donc du droit à la libre circulation garantissant à chaque citoyen européen et non plus seulement aux travailleurs les droits d'entrer, de séjourner et de résider librement sur le territoire de tout Etat membre, aux droits électoraux actif et passif lors des élections municipales et européennes qui tendent à impliquer davantage les citoyens dans la vie publique des collectivités qu'ils habitent, en passant par le droit à l'assistance dans les pays tiers en cas de besoin, jusqu'aux droits politiques qui contribuent à combler le déficit démocratique par l'ouverture de nouvelles pistes allant directement du citoyen vers l'administration.

Ces droits divers sont de plus en plus utilisés par les citoyens, on peut donner en titre d'exemple le nombre croissant de pétitions envoyées au Médiateur européen, sans parler des nombreux étudiants participant aux différents programmes d'échange. Par contre, comment et si même cette utilisation des prérogatives attachées à la citoyenneté européenne influence sa perception par la population reste une question à laquelle il est difficile de répondre. Les chiffres publiés récemment par Eurobaromètre dans le sondage intitulé «L'opinion publique et les citoyens» montrent que seuls 47% de citoyens européens se sentaient en 2004 à la fois citoyens de leur pays et Européens, contre 41% des interviewés qui se sentaient uniquement «nationaux».

Même s'il est probablement trop tôt pour tirer les conclusions générales, ces statistiques suggèrent l'idée que le concept de citoyenneté européenne reste avant tout un projet politique à développer qui n'est pas vraiment partagé par ses destinataires. Il paraît peut-être un peu paradoxalement que l'utilisation toujours plus grandissante des droits civiques n'a pas d'impact sensible sur l'édification de la conscience (pro)européenne des utilisateurs.

De ces constats on peut tirer, à mon avis, deux conclusions. D'abord, au sens général, je dirais qu'il y a un effort à faire dans le domaine d'information et de communication afin de promouvoir davantage la citoyenneté européenne avec les valeurs qu'elle représente et par conséquent l'Union européenne en tant que telle. Au second plan, il apparaît naturellement que l'école reste un terrain privilégié en ce qui concerne la diffusion des informations et ce sont justement les enseignants, dont les possibilités formatives vis-à-vis des jeunes sont les plus

grandes, qui pourraient concourir à promouvoir les valeurs européennes s'ils étaient intéressés à cette fin. Mais comment le faire ?

En cherchant la réponse à cette question on peut s'appuyer sur le projet ISTEPEC. Ses qualités remarquables reposent justement dans le fait qu'il s'efforce de sensibiliser les futurs enseignants aux questions européennes de manière bénévole. Les différents modules proposés par les établissements participant au projet contribuent non seulement à répandre plus d'information parmi eux, mais notamment ils les aident à comprendre leur rôle à jouer dans la cause européenne commune. Un tel effort devrait aboutir dans l'avenir proche à ce que les écoles deviennent des pôles d'information privilégiés sur les issues européennes, car elles seront animées par les enseignants citoyens européens conscients et motivés à promouvoir les valeurs démocratiques, qui ne seront plus indifférents aux affaires qui nous unissent.

C'est pourquoi, je voudrais terminer par l'expression de mon admiration aux auteurs du projet ISTEPEC, car je suis persuadé que ce sont exactement les projets communs de ce type qui contribuent à encourager un rapprochement toujours plus étroit entre les peuples de divers Etats membres de l'Union européenne afin que sa devise «unie dans la diversité» devienne la réalité.

*Sources :*

Résumé du projet ISTEPEC : [http://www.bretagne.iufm.fr/relat-internat/RI-2005\\_2006/istepec.pdf](http://www.bretagne.iufm.fr/relat-internat/RI-2005_2006/istepec.pdf)

Traité instituant la Communauté européenne : <http://eur-lex.europa.eu/fr/treaties/index.htm>

La citoyenneté de l'Union européenne, une large gamme de droits et obligations :  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/fsj/citizenship](http://ec.europa.eu/justice_home/fsj/citizenship)

Eurobaromètre standard 62 ; L'opinion publique dans l'Union européenne :  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_189a\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_189a_fr.pdf)

## European Citizenship: Advantages and Implications

IVO PETRU

University of South Bohemia

I felt very honoured when I was asked to write the foreword to this publication, which completes the ISTEPEC - *Intercultural Studies in Teacher Education to promote European Citizenship* – project. To be honest, I did not know about this project before I took part in the International Conference organized at the Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia, a few weeks ago.

And yet, this project which aims at introducing a European dimension in Teacher Education in the institutes of 9 different European countries deserves to be noticed. Today, indeed, after the latest enlargement of the European Union, when the older Member States seem to be disenchanted, as the vote in France and in the Netherlands about the 'Constitutional Treaty' implied, any project aimed at reviving the construction of Europe must be acclaimed. And that is exactly what the ISTEPEC project is doing; its objective being "to

*develop the democratic, intercultural and pedagogical competences of European teachers by focusing on the social, cultural, political, economic, legal, ethic and pragmatic dimensions of citizenship.*”

It is the legal dimension of citizenship that I would like to address in this foreword. It is obviously very useful to work on all the aspects implied by European Citizenship *largo sensu* and the democratic values that, *per definitione*, underpin its concept; however, I think it is appropriate to outline the minimum content of European Citizenship, namely the legal basis of the concept, although we all know that it is a dynamic concept, and, as such, constantly evolving.

European Citizenship, with which we are concerned is, *stricto sensu*, a rather recent legal institution, born in 1992 when the Maastricht Treaty endeavoured to go beyond the exclusively economic vision of the first European Communities by including them in the new entity of a European Union with broader ambitions. It is precisely European Citizenship which was going to ensure the legitimacy of the project because it represents at the same time the practical enforcement of European integration, namely non discrimination on the basis of nationalities, and the symbol of a presupposed united Europe, founded on the will of its citizens.

European citizenship is defined in Part Two, Article 8, of the Maastricht Treaty, which reads as follows:

“Citizenship of the Union is hereby established. Every person holding the nationality of a Member State shall be a citizen of the Union.”

Article 17 states that “European Citizenship complements national citizenship and does not replace it”; which means that European citizenship is not of the same nature as national citizenship, which represents a legal link connecting people to the national institutions, but that it is rather a legal status that confers to the citizens of all the Member States some prerogatives that apply only in the supra-national context.

In accordance with the Maastricht Treaty, the rights of the European citizen are as follows:

- the right to travel and reside freely in all Member States
- the right to vote and stand as a candidate at municipal elections and in elections to the European Parliament, in the State where he resides, under the same conditions as nationals of that State
- the right to have access to the protection by the diplomatic or consular authorities of any Member State, on the same conditions as the nationals of that State, in the territory of a third country in which the Member State of which he is a national is not represented
- the right to place a claim with the European Parliament or the European ombudsman

The above mentioned prerogatives cover a large area of rights, from free movement granted to all citizens - and not only to workers- the right to enter, to stay and to reside freely in any Member State; to the right to vote and stand as a candidate in municipal and European elections –rights which involve the citizens in the public life of the community where they live; and the right to be entitled to European protection in any third country; and the political rights which contribute to the bridging of democratic deficits by opening up new direct routes from the citizen to the administration.

Those various rights are more and more used by European citizens, as shown by the growing number of petitions sent to the European ombudsman or by the increasing numbers of students who take part in European exchange study programmes. However, the question of whether, and how, this use of specific prerogatives influences the perception of European citizenship by the population at large is still undecided. It is a difficult and complex question. The latest figures published by Eurobarometre after a 2004 survey on “Public Opinion and the

Citizen” show that only 47% of the sample felt “European and National” against 41% who felt only “National”.

Even if it is probably too early to draw general conclusions, these statistics suggest that the concept of European Citizenship still remains a political project which has not yet been entirely integrated by the inhabitants of the European Union. Paradoxically, it seems that the increased use of civic rights does not significantly impact the awakening of a pro-European awareness of citizenship in the users’ minds.

In my opinion, two conclusions can be drawn from these findings. First of all, generally speaking, I would say that a lot needs to be done in the field of information and communication, in order to promote the notion of European Citizenship, together with the values that it represents; and, as a result, the European Union itself. Secondly, it appears that schools are a privileged place for the dissemination of information and that teachers, because of their position as educators, would precisely be the best actors to promote European values, if they were so minded. But how can they do it?

Among the possible responses to this question, the Istepec project could provide a good starting point. Its remarkable qualities lie precisely in the fact that it focuses on the awakening of the awareness of future teachers regarding European issues in a voluntary way. The various modules offered by the participating institutions not only contribute to the dissemination of information among the network, but also help them to understand better their role in the joint European venture. In the near future, this endeavour should develop into making schools favourite scenes for debating European issues, all the more so since they would be driven by motivated teachers, engaged in a common project and aware of the democratic values inherent to the status of European citizenship.

That is why I would like to end this foreword by expressing my admiration for the partners of the Istepec project, because I am convinced that it is through this kind of joint projects that the various peoples of the Member States will come closer to one another, in order to make the European motto “United in Diversity” come true.

*Sources:*

Résumé du projet ISTEPEC : [http://www.bretagne.iufm.fr/relat-internat/RI-2005\\_2006/istepec.pdf](http://www.bretagne.iufm.fr/relat-internat/RI-2005_2006/istepec.pdf)

Traité instituant la Communauté européenne : <http://eur-lex.europa.eu/fr/treaties/index.htm>

La citoyenneté de l’Union européenne, une large gamme de droits et obligations :  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/fsj/citizenship](http://ec.europa.eu/justice_home/fsj/citizenship)

Eurobaromètre standard 62 ; L’opinion publique dans l’Union européenne :  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_189a\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_189a_fr.pdf)



# Introduction

## Introduction en français

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Ce livre est l'un des résultats du travail collaboratif de l'équipe de formateurs d'enseignants des 10 institutions engagées dans le projet Istepec. Il ne raconte pas l'histoire du projet ; son but est d'apporter des outils aux collègues, formateurs d'enseignants, qui souhaiteraient introduire un module d'études européennes dans les programmes de formation initiale des professeurs. Il peut aussi être utile aux enseignants eux-mêmes, qui y trouveront des idées facilement transposables à la classe.

D'autres résultats, dans les différentes langues du partenariat, sont disponibles sur Cdroms et sur le site internet :

<http://www.istepec.eu>

ISTEPEC veut dire : *Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship* (*Etudes interculturelles en formation d'enseignants pour promouvoir la citoyenneté européenne*). Il y a clairement trois fils conducteurs qui sont intimement liés : la *formation d'enseignants*, la *citoyenneté européenne* et les *études interculturelles*. Ces trois éléments se combinent pour créer la dynamique du programme.

*La formation d'enseignants* est notre métier et notre mission. C'est l'un des éléments directeurs qui configurent le futur. Pour reprendre les idées d'Hannah Arendt sur la responsabilité des adultes envers les jeunes générations, les enseignants (en tant que représentant l'une des réalisations de l'état d'adulte) ont leur propre responsabilité dans ce domaine.

*La citoyenneté européenne* a des colorations légales, judiciaires, économiques et culturelles. Les textes légaux qui établissent la citoyenneté européenne existent déjà et sont applicables dans tous les pays de l'Union. Cependant, l'opinion publique et les pratiques quotidiennes à travers les 27 pays membres ne sont pas à la hauteur du cadre légal. L'opinion publique est en retard... Les citoyens européens n'utilisent pas le pouvoir démocratique que leur confère leur statut de citoyens européens ; pour ne citer qu'un seul exemple, seulement 47% d'entre eux

votent lors des élections des députés au parlement européen, qui est, selon la loi, élu au suffrage universel. Il est clair qu'une action pédagogique est nécessaire pour réduire l'écart entre les institutions et les habitants ; il est clair que les éducateurs dans leur ensemble, et les enseignants en particulier, ont leur rôle à jouer...

Une autre raison tient aux dimensions sociales, économiques, écologiques et culturelles de la citoyenneté. Si les (presque) 500 millions d'habitants de l'Union veulent vivre ensemble en harmonie, il faut qu'ils se connaissent mieux ; vivre ensemble dans la cité « Europe », signifie apprivoiser la peur de l'inconnu ; se familiariser avec de nombreuses langues « étrangères » et des pratiques culturelles non moins « étranges ». Ils doivent réfléchir aux questions écologiques et ils doivent connaître un minimum de faits et de chiffres au sujet de l'économie de l'Europe dans le contexte mondial, pour effacer les peurs réciproques envers tous ces travailleurs "avidés" qui vont venir voler les emplois.

*Etudes interculturelles* : pour promouvoir les idéaux de paix et de solidarité, les enfants doivent apprendre les comportements interculturels et les enseignants doivent être conscients que cette dimension doit faire partie de leurs méthodes d'enseignement... Les futurs enseignants ne peuvent pas apprendre les compétences interculturelles en écoutant des conférences ou en lisant des livres (même si cela peut aider, aussi), ils ont besoin de les pratiquer eux-mêmes, pendant leur parcours de formation initiale ; c'est pourquoi le programme Istepec est fondé sur un principe de mobilité, rassemblant des futurs enseignants des neuf pays du réseau pour qu'ils travaillent ensemble dans les modules Istepec.

Ce livre se compose de trois grandes parties :

- La première partie, *Questions et enjeux*, rassemble des articles qui traitent les thèmes centraux concernant l'éducation à la citoyenneté, la citoyenneté européenne et les approches interculturelles.
  - Ecole, éducation et société
  - Identité européenne
  - Enseigner la citoyenneté
- La deuxième partie, *Cours pour l'éducation à la citoyenneté européenne*, présente une sélection d'activités pratiques à mettre en œuvre en formation d'enseignants et leurs implications dans la classe. La première section décrit brièvement les principes qui sous-tendent la conception des modules. Dans les sections suivantes, les fiches d'activités sont classées en trois grandes catégories.
  - L'Europe et la diversité
  - L'Europe et le monde d'aujourd'hui
  - L'Europe et la citoyenneté
- La troisième partie, *Expériences et réflexions*, fournit une vue d'ensemble des expériences vécues dans les différentes institutions. La première section est plutôt une description des modules tels qu'ils se sont déroulés ici ou là tandis que la deuxième section apporte un regard réflexif sur le programme, depuis une variété de points de vue.
  - Expériences en contextes culturels variés
  - Réflexions sur les pratiques interculturelles

La conclusion formule quelques recommandations et l'espoir d'un avenir meilleur...

Du point de vue de l'équipe de coordinateurs, la réalisation de ce projet a été une formidable opportunité pour développer au fil des ans une culture de travail commune, en apprenant de nos expériences mutuelles... Ce fut une sorte de laboratoire multiculturel qui a facilité, dans le domaine professionnel, l'émergence de ce que Michel Serres (1991) appelle le 'métissage'.

“Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l’extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d’altérité, les trois premières façons de s’exposer. Car il n’y a pas d’apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l’autre.”

Pour clore cette introduction voici un extrait d’un poème de Robert Frost (1923) :

“[...] Avant de construire un mur, je demanderais à savoir  
Ce que j’enferme dedans ou ce que j’enferme dehors,  
Et à qui je serais susceptible de porter offense. [...]”

### *Bibliographie*

Arendt, H. (1972) *La crise de l’éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Folio, n° 113

Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connerly Lathem

Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## Introduction in English

TRANSLATED BY MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

This book is one of the results of the collaborative work of the Istepec team of teacher educators from all 10 institutions involved in the ISTEPEC project. It does not relate the story of the project; its aim is to be useful to colleagues in teacher education who would like to introduce “European Studies” in initial teacher training courses. It can also come in handy for teachers, who will find easily transposable ideas for classroom use.

Other results, in the partnership’s languages, are available on CD-ROMs and on the project’s website:

<http://www.istepec.eu>

ISTEPEC reads: *Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship*. There are clearly three threads that are closely intertwined: *Teacher Education*, *European Citizenship* and *Intercultural Studies*. They all combine to create the dynamics of the programme.

*Teacher Education* is our job and our mission. It is one of the driving elements in the shaping of the future. To take up Hannah Arendt’s ideas of the responsibility of adults towards younger generations, teachers (as representing one stance of adults) have their own responsibility there.

*European citizenship* has legal, judiciary, social, economical and cultural colourings. The legal texts establishing European Citizenship already exist and are applicable in the European Union. However, public opinion and everyday practices throughout the 27 Member States do not match the legal framework. Public opinion is lagging behind... European citizens do not make use of the democratic power granted by their status as European citizens; to give but one

significant example, only 47% vote in the elections for the European Parliament, which is legally to be elected by universal ballot. Obviously pedagogical action needs to be taken to bridge the gap between the institutions and the inhabitants; obviously, educators as a whole, and teachers as one of their varieties, have a role to play...

Another motive is to be found in the social, economical, environmental and cultural dimensions of citizenship. If the (nearly) 500 million inhabitants of the European Union want to live together in harmony, they need to know one another better; living together, in the city “Europe”, means taming the fear of the unknown; getting acquainted with lots of new “foreign” languages and “strange” cultural behaviours. They need to reflect on environmental issues and they must learn a minimum of facts and figures about the economy of Europe in the global context, to erase the mutual fears of those ‘avid workers’ who will come and deprive them of their jobs.

*Intercultural studies:* to promote the ideals of peace and solidarity, children must learn intercultural practices and teachers must be aware of this dimension of teaching... Student teachers cannot develop intercultural competences by listening to lectures or just by reading books on the subject (although it helps, too), they need to practice them themselves, in the course of their initial training as teachers; that is why the Istepec programme is based on mobility, bringing student teachers from all nine countries to work together in the Istepec modules.

This book is made up of three major parts:

- Part One, Questions and Issues is a collection of articles to address the major themes related to the concepts of citizenship education, European Citizenship and intercultural approaches.
  - School, education and society
  - European Identity
  - Teaching citizenship
- Part Two, Courses on European Citizenship Education, presents a whole set of practical activities to be carried out in teacher education, and their implications in the classroom. The first section is a short description of the rationale behind the modules. In the following sections, the worksheets appear under three main headings.
  - Europe and Diversity
  - Europe in Today’s World
  - Europe and Citizenship
- Part Three, Experiences and Reflections, provides an overview of the specific experiences in the various institutions. The first section is more a relation of the actual training course, as it took place in various environments whereas the second section is more a reflection on the programme, from various perspectives.
  - Experiences in various Cultural Contexts
  - Reflections on Intercultural Practices

The conclusion will open on a few recommendations and hopes for a better future...

From the point of view of the team of coordinators, it has also been a wonderful opportunity to develop over the years a common working culture, learning from one another... It has been a kind of multicultural laboratory to facilitate, in our professional environment, the emergence of what Michel Serres (1991) calls ‘métissage’, or the ‘blending of identities’.

“To go away. To go out. To let oneself be seduced. To become several, to face the outside, to go elsewhere. Those are the first three experiences of strangeness, the three varieties of otherness, the first three means of exposure. Because there is no learning without exposure, however risky, to otherness.”

To close this introduction, here is an extract of a poem by Robert Frost (1923):

“[...] Before I built a wall I'd ask to know  
What I was walling in or walling out,  
And to whom I was like to give offence. [...]”

### *Bibliography*

Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Folio, n° 113

Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connerly Lathem

Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## Bevezetés magyarul

TRADUIT PAR NYIRI ERZSEBET

Kecskemét

Ez a könyv az Istepec-pályázatban együttműködő tíz ország oktatóinak közös munkáját tárja elénk. Nem a projekt történetét mutatja be, hanem segítséget kíván nyújtani az európai tanulmányokat bevezetni / oktatni akaró kollégáknak. De azok is használhatják, akik az órai munkákhoz keresnek ötleteket.

Az együttműködés további eredményeit CD-Romon, valamint az alábbi internetes címen találhatjuk:

<http://www.istepec.eu>

Az Istepec szó az alábbi szóösszetételből ered : Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship (Pedagógusképzésben résztvevők interkulturális tanulmányai az európai identitás szellemiségének népszerűsítésére). Három szál fonódik szorosan egybe: a pedagógusképzés, az európai identitás és az interkulturális tanulmányok. E három elem összekapcsolódása adja a program dinamikáját.

A *pedagógusképzés* hivatásunk és misszióink. A jövőt meghatározó egyik tényező. Hannah Arendt gondolatait idézve, a felnőttek felelősséggel tartoznak a fiatal generációkkal szemben és az oktatóknak (a felnőtté válásban fontos szerepet betöltő személyeknek) is megvan a saját felelősségük.

Az *európai identitás* törvényi, jogi, gazdasági és kulturális színezetű. Megszülettek az uniós polgár mibenlétét megfogalmazó törvényszövegek és ezt valamennyi uniós állam betartja. Ugyanakkor a huszonegy tagállam közvéleménye és mindennapi gyakorlata még nem ilyen kiforrott. A közvélemény például még „késében” van...

A tagállamok lakói még nem élnek a rájuk ruházott demokratikus uniós jogokkal, csak 47 %-uk szavaz például a törvény szerint közvetlen uniós parlamenti választásokon. Világos tehát, hogy a pedagógusra vár a feladat az intézmények és a lakosok közötti távolság áthidalására ; az oktatók és nevelők így fontos szerepet tölthetnek be...

Az uniós polgár szociális, gazdasági, környezeti és kulturális dimenziói alátámasztják az eddigieket. Ha a közel 500 milliós európai közösség békében akar élni egymással, jobban meg kell ismerniük egymást; a közös „Európában” való együttélés ugyanis az ismeretlentől való félelem legyőzését jelenti, megbarátkozást az „idegen” nyelvekkel és a nem kevésbé „idegen” kultúrákkal. El kell tehát gondolkodniuk a környezeti kérdéseken, ismereteket kell szerezniük, minimális adatokat és számokat ismerniük a globális viszonyok között működő európai gazdaságról, hogy megszüntethessék, például a „pénzéhes”, munkahelyeket elvevő vendégmunkásokhoz kötődő félelmeiket.

*Interkulturális tanulmányok*: a béke és szolidaritás gondolatának elterjesztéséhez a gyermekeknek interkulturális magatartást kell elsajátítaniuk, a pedagógusoknak pedig tudatosan be kell építeniük ezt a megközelítést oktatási módszereikbe. Nem elég, ha a jövő tanárai konferenciákon és könyvekből ismeri meg az interkulturális kompetenciát, az képzésük része kell, hogy legyen legyen; az Istepec-program a mobilitás elvére épült tehát, kilenc ország pedagógusjelöltjei dolgoztak együtt a modulokban.

E könyv három részből áll:

- *A Kérdések és kihívások* olyan cikkek gyűjteménye, amelyek az uniós identitás és az állampolgárrá nevelés, valamint az interkulturális megközelítés kérdéseit vizsgálják.
  - Iskola, oktatás, társadalom
  - Európai identitás
  - Állampolgári nevelés
- *Órák az európai identitás köréből*. Ezek a képzésben és az iskolai gyakorlatban felhasználható tevékenységeket mutatnak be. Első részük a modulok alapelveit fogalmazza meg, a módszertani rész pedig három csoportba osztható:
  - Európa és a sokszínűség
  - Európa napjainkban
  - Európa és az európai identitás
- *Tanulságok és következtetések*: a különböző intézmények tapasztalatainak bemutatása. Az első részben a modulok leírását találjuk, a második viszont kritikus szemmel, eltérő megközelítésben vizsgálja a programot.
  - A különböző kulturális kontextusok tapasztalatai
  - Gondolatok az interkulturalitás megvalósulásáról

Végül az összegzés javaslatokat tartalmaz és egy jobb világ reményét veti fel...

A koordinátorok csapata számára a projekt megvalósítása csodálatos lehetőség volt, hogy tapasztalataiból tanulva közös munkakultúrát alakítson ki az évek során. Egyfajta multikulturális laboratórium volt ez, amely szakmai téren megkönnyítette a Michel Serres (1991) által említett „keveredést”.

„Nekivágni. Elmenni. Engedi egy nap a csábításnak. Többé válni, dacolni a „kívülrel”, más utat választani. Íme az első három furcsaság, a másság három variációja, a kockázatvállalás első három módja. Mivel nincs tanulás a gyakran veszéllyel járó, másik felé történő nyitás nélkül.”

Robert Frost versrészletével zárva soraimat:

„[...] Mielőtt falakat építenék, átgondolnám,  
Mit is zárnék be velük és mit rekesztenék ki,  
és kít bántanék meg vele. [...]”

### *Bibliográfia*

Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Folio, n° 113

Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connery Lathem

Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## Wstęp po polsku

TŁUMACZENIE : MARIA SZOZDA

Poznań

Niniejszy zbiór materiałów jest rezultatem wspólnej pracy grupy wykładowców uniwersyteckich kształcących przyszłych nauczycieli w 10 różnych uczeniach, będących partnerami wspólnego europejskiego projektu ISTEPEC. Celem publikacji nie jest przedstawienie historii projektu lecz zebranie materiałów mogących stanowić doskonale narzędzie dla tych z kolegów/wykładowców, którzy zechcą wprowadzić do swoich programów studiów uniwersyteckich, kształcących zawodowo nauczycieli, specjalny moduł studiów europejskich. Zebrane materiały mogą stać się użyteczne również dla samych nauczycieli w szkołach, ponieważ zawarte w nich pomysły łatwe są do zastosowania na zajęciach szkolnych.

Pozostałe materiały, będące rezultatem wspólnej pracy w różnych językach, językach instytucji partnerskich projektu, znaleźć można na CD i na stronie :

<http://www.istepec.eu>

Skrót projektu ISTEPEC oznacza: *Edukację międzykulturową w kształceniu przyszłych nauczycieli w celu promowania tożsamości europejskiej (Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship)*. Wybrane materiały tej publikacji oscylują wokół trzech zagadnień ściśle ze sobą związanych : *kształcenie nauczycieli, tożsamość europejska* lub jak niektórzy tłumaczą *obywatelstwo europejskie i edukacja międzykulturowa*. Zagadnienia te wzajemnie wiążąc się ze sobą tworząc swoistą dynamikę tego projektu.

Kształcenie nauczycieli jest naszym zawodem i naszą misją. To jedno z kluczowych i podstawowych zadań kształtujących przyszłość. Przytaczając idee Hannah Arendt'a na temat odpowiedzialności dorosłych wobec młodzieży, należy pamiętać, że na nauczycielach spoczywa szczególna odpowiedzialność.

Zagadnienie tożsamości europejskiej ma wiele aspektów : ustawowych, prawnych, ekonomicznych i kulturowych. Teksty prawne określające *obywatelstwo europejskie* już istnieją i obowiązują we wszystkich krajach Unii Europejskiej.. Tymczasem opinia publiczna i praktyki powszechnie stosowane w krajach członkowskich dalekie są od ustaleń prawnie obowiązujących.. Obywatele zjednoczonej Europy nie korzystają z praw demokracji, które im przysługują zgodnie ze statutem, weźmy chociażby następujący przykład : tylko 47% obywateli głosuje podczas wyborów na deputowanych do parlamentu europejskiego, które według prawa jest głosowaniem powszechnym. Należy więc poprzez działania pedagogiczne przyczynić się do zmniejszenia rozdziału pomiędzy instytucjami a obywatelami. Dużą rolę do odegrania mają w tej dziedzinie wychowawcy i nauczyciele.

Inny jeszcze problem dotyczy wymiaru społecznego, ekonomicznego, ekologicznego i kulturowego tożsamości. Jeśli prawie 500 milionów obywateli Unii chce żyć wspólnie i bez konfliktów, trzeba więc żeby się wzajemnie lepiej poznali. Aby żyć razem w miejscu zwanym „Europą” należy oswoić się ze strachem przed nieznanym, oswoić się z różnymi językami i praktykami kulturowymi innych mieszkańców Europy. Podstawowym obowiązkiem Europejczyków staje się również refleksja nad problemami ekologicznymi i posiadanie minimum wiedzy dotyczących faktów i cyfr na temat ekonomii naszego kontynentu w kontekście światowym aby pozbyć się strachu i obaw wobec tych „chciwych” robotników, którzy przyjadą zabrać nam nasze miejsca pracy.

*Edukacja międzykulturowa:* aby promować idee pokojowe i solidarnościowe wśród społeczeństwa, nasze dzieci muszą nauczyć się określonych zachowań interkulturowych, natomiast nauczyciele muszą być świadomi, że element interkulturowy stanie się konieczny w stosowanych przez nich metodach nauczania. Nie wystarczy aby przyszli nauczyciele przyswajali kompetencje międzykulturowe uczestnicząc tylko w wykładach lub czytając książki (nawet jeśli i one są pomocne) ponieważ tylko dzięki zajęciom praktycznym proponowanym w czasie studiów można ten cel osiągnąć w pełni. Dlatego też program ISTEPEC zbudowany został na zasadzie mobilności studentów i wykładowców z 9 krajów, którzy mogli pracować wspólnie w specjalnie opracowanych i zorganizowanych modułach.

Niniejsza publikacja złożona jest z trzech podstawowych części :

- Część pierwsza pt. *Zagadnienia i cele* zawiera artykuły dotyczące podstawowych problemów edukacji obywatelskiej, obywatelskości europejskiej i podejścia międzykulturowego.
  - Szkoła, edukacja i społeczeństwo
  - Tożsamość europejska
  - Nauczanie obywatelskości
- Druga część pt. *Zajęcia z obywatelskości europejskiej* jest zbiorem ćwiczeń praktycznych do zastosowania w kształceniu zawodowym nauczycieli lub do realizacji w klasie. W pierwszym dziale opisane są w sposób zwięzły zasady stanowiące podwaliny koncepcji modułów. W działach następnych fiszki z ćwiczeniami ułożone są według trzech kategorii.
  - Europa a różnorodność
  - Europa wobec dzisiejszego świata
  - Europa i obywatelskość
- Trzecia część pt. *Doświadczenia i refleksje* zawiera materiał przedstawiający przeżyte doświadczenia w czasie trzyletniego trwania programu w różnych instytucjach partnerskich. Dział pierwszy jest raczej opisem modułów, które były realizowane w różnych krajach. Natomiast w dziale drugim znajdują się artykuły zawierające refleksyjne spojrzenie na całość programu z różnych punktów widzenia.
  - Doświadczenia w różnym kontekście kulturowym
  - Refleksje na temat praktyk międzykulturowych

W części zwanej konkluzje końcowe znaleźć można kilka zaleceń z nadzieją na lepszą przyszłość.

Z punktu widzenia ekipy koordynatorów realizacja tego projektu stała się doskonałą okazją do wytworzenia wspólnej kultury pracy w ciągu tych lat, korzystając ze wzajemnych doświadczeń. To było jak laboratorium wielokulturowe, które ułatwiło w dziedzinie zawodowej stworzenie tego co Michel Serres nazywa *wzajemnym przenikaniem się kultur*.

„Wyjechać. Wyjść. Pozwolić się któregoś dnia oczarować. Stać się wielością, stawić czoła temu co na zewnątrz, szukać okazji gdzieś indziej. Oto trzy zasadnicze podstawy inności, trzy typy odmienności, trzy pierwsze sposoby na wyeksponowanie się. Ponieważ nie ma uczenia bez eksponowania się, często niebezpiecznego, na innych.”



Część wstępną publikacji zakończę fragmentem wiersza Roberta Frosta (1923) :

„[...] Zanim zbuduję mur, chciałbym wiedzieć  
Co w nim zamknę i co pozostawię na zewnątrz,  
I komu tym samym uczynię zniewagę. [...]”

### *Bibliografia*

- Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Folio, n° 113  
Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connery Lathem  
Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## Úvod po slovensky

TRADUIT PAR KATARINA CHOVANCOVA

Banska Bystrica

Táto kniha je jedným z výsledkov spolupráce tímu ľudí z 10 inštitúcií, ktorí sa zaoberajú odbornou prípravou učiteľov a ktorí spolupracovali na projekte ISTEPEC. Nehovorí sa v nej o priebehu tohto projektu. Jej cieľom je byť užitočnou pomôckou kolegom, ktorí by chceli zaviesť “európske štúdie” do programu prípravy študentov učiteľstva. Môže sa zísť aj tým učiteľom, ktorí hľadajú nápady ľahko použiteľné na hodinách.

Ďalšie výsledky, v jazykoch partnerských inštitúcií, sú dostupné na CD-Romoch a na webstránke projektu :

<http://www.istepec.eu>

ISTEPEC znamená: *Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship* (Interkultúrne štúdie vo vzdelávaní učiteľov s cieľom presadzovať európske občianstvo). Spájajú sa v ňom tri línie: *vzdelávanie učiteľov*, *európske občianstvo* a *interkultúrne štúdie* a dávajú programu jeho dynamiku.

*Vzdelávanie učiteľov* je naše povolanie a poslanie. Je jednou z hnacích síl, ktoré formujú našu budúcnosť. Prípomeňme si myšlienku Hannah Arendtovej o zodpovednosti dospelých voči mladším generáciám. Učítelia (ako jedna skupina dospelých) túto zodpovednosť rozhodne majú.

*Európske občianstvo* má právnu, súdnu, sociálnu, ekonomickú a kultúrnu stránku. Právne texty, v ktorých sa o európskom občianstve hovorí, už existujú a platia v celej Európskej únii. Verejná mienka a každodenná prax v 27 členských štátoch však nezodpovedá tomuto právnemu rámcu. Naopak, zaostáva za ním... Európski občania nevyužívajú demokratickú silu, ktorú im dáva ich štatút. Iba 47% z nich sa napríklad zúčastňuje na voľbách do Európskeho parlamentu, ktorý je volený všeobecným hlasovaním. Je zjavné, že na preklopenie medzery medzi

inštitúciami a obyvateľmi je potrebná pedagogická aktivita. Pedagógovia a učitelia majú dôležitú úlohu.

Vezmime si ďalej rôzne rozmery občianstva: sociálny, ekonomický, ekologický a kultúrny. Ak (takmer) 500 miliónov obyvateľov Európskej únie chce spolunažívať v harmónii, potrebujú sa lepšie poznať. Spolužitie v meste zvanom “Európa” znamená prekonanie strachu z neznámeho, oboznámenie sa s “cudzími” jazykmi a “zvláštnym” kultúrnym správaním. Znamená to premýšľať o enviromentálnych otázkach a naučiť sa aspoň minimum faktov o európskej ekomómii z celkového pohľadu. Zbaviť sa obáv z “hladných robotníkov”, ktorí prídu a oberú nás o prácu.

*Interkultúrne štúdie:* aby sa mohli ďalej šíriť ideály mieru a spolupatričnosti, deti sa musia naučiť interkultúrnemu správaniu a učitelia si musia uvedomiť dôležitosť tohto rozmeru vo vyučovaní...Študenti učiteľstva nebudú rozvíjať svoju interkultúrnú kompetenciu len počúvaním prednášok alebo čítaním kníh na danú tému (hoci aj to pomáha). Potrebujú si ju sami vyskúšať počas svojej odbornej prípravy. Aj preto je program Istepec založený na mobilite. Spája študentov učiteľstva z deviatich krajín a dáva im príležitosť spolupracovať v kurzoch Istepec.

Kniha má tri hlavné časti :

- Prvá časť, Otázky a problémy je súhrnom článkov, ktoré sa týkajú hlavných tém spojených s občianstvom, európskym občianstvom a interkultúrnym prístupom.
  - Škola, vzdelávanie a spoločnosť
  - Európska identita
  - Vyučovanie občianstva
- Druhá časť, Kurzy výchovy k európskemu občianstvu, prináša celý rad praktických aktivít a ich aplikácií na hodinách. Prvá kapitola je krátkym všeobecným opisom kurzov. V ďalších kapitolách sa nachádzajú jednotlivé aktivity zoskupené do troch bodov.
  - Európa a rôznorodosť
  - Európa a súčasný svet
  - Európa a občianstvo
- Tretia časť, Skúsenosti a úvahy, prináša prehľad špecifických skúseností jednotlivých partnerských inštitúcií. Prvá kapitola hovorí o tom, ako kurzy prebiehali na rôznych miestach, druhá je skôr úvahou o programe z rôznych uhlov pohľadu.
  - Skúsenosti v rôznych kultúrnych kontextoch
  - Úvahy o interkultúrnych postupochoch

Kniha končí niekoľkými odporúčaniami a vyjadrením našich nádejí v lepšiu budúcnosť...

Z pohľadu koordinačného tímu išlo o vynikajúcu príležitosť rozvinúť v priebehu rokov spoločnú pracovnú kultúru, učiť sa jeden od druhého... Naše pracovné prostredie sa tak stalo akýmsi multikultúrnym laboratóriom, v ktorom sme mohli pozorovať vznik toho, čo Michel Serres (1991) nazýva “métissage”, miešaním identít.

“Odísť. Vyjsť. Nechať sa zviest'. Znásobiť sa, čeliť vonkajšiemu svetu, ísť inde. To sú prvé tri skúsenosti z kontaktu s cudzím, tri varianty inakosti, tri spôsoby vystavenia sa jej. Bez vystavenia sa inakosti sa však nič nenaučíme, aj keď je riskantné.”

Uzavriem tento úvod úryvkom z básne Roberta Frosta (1923) :

“[...] Skôr než postavím múr sa opýtam  
čo zamurovávam a čo v ňom odkrývam,  
a pre koho môže byť urážkou [...]”

*Použitá literatúra*

Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, edícia Folio, č . 113

Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connery Lathem

Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## Introducción en español

TRADUIT PAR ANTONIA MAYEN

Cordoba

Este libro es uno de los resultados del trabajo colaborativo del equipo de formadores de profesores/as de las 10 instituciones integradas en el proyecto Istepec. No cuenta la historia del proyecto; su fin es aportar instrumentos a los/as colegas, formadores de profesores y profesoras, que desearían introducir un módulo de estudios europeos en los programas de formación inicial del profesorado. También puede ser útil al mismo profesorado, que encontrará aquí ideas fácilmente transportables a sus clases.

Otros resultados, en las diferentes lenguas de esta colaboración, están disponibles en CD-ROM y en la siguiente dirección de Internet :

<http://www.istepec.eu>

ISTEPEC es un acrónimo que significa *Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship (Estudios interculturales en la formación del profesorado para promover la ciudadanía europea)*. Hay claramente tres hilos conductores que están íntimamente ligados: la *formación de profesores/as*, la *ciudadanía europea* y los *estudios interculturales*. Estos tres elementos se combinan para crear la dinámica del programa.

*La formación del profesorado* es nuestro oficio y nuestra misión. Es uno de los elementos directivos que configuran el futuro. Para repetir las ideas de Hannah Arendt sobre la responsabilidad de los adultos hacia las jóvenes generaciones, los profesores/as (en tanto que representan una de las realizaciones del estado d'adulto) tienen su propia responsabilidad en este dominio.

*La ciudadanía europea* tiene tintes legales, judiciales, económicos y culturales. Los textos legales que establecen la ciudadanía europea ya existen y son aplicables en todos los países de la Unión. Sin embargo, la opinión pública y las prácticas diarias a través de los 27 países miembros no están a la altura del marco legal. La opinión pública está atrasada... Los/as ciudadanos/as europeos/as no utilizan el poder democrático que les confiere su estatuto de ciudadanos/as europeos/as; por citar un solo ejemplo, solamente el 47% de ellos votan en el momento de las elecciones de los/as diputados/as al parlamento europeo, que, según la ley, han sido elegidos/as por sufragio universal. Está claro que se hace necesaria una acción pedagógica para reducir la desviación entre las instituciones y los/as habitantes; está claro que los/as educadores/as en general, y el profesorado en particular, tienen que jugar su papel...

Otra razón valora las dimensiones sociales, económicas, ecológicas y culturales de la ciudadanía. Si (casi) 500 millones de habitantes de la Unión quieren vivir juntos en armonía, hace falta que se conozcan mejor; vivir juntos en la ciudad "Europa", significa domesticar el miedo a lo desconocido; familiarizarse con numerosas lenguas "extrañas" y prácticas culturales "más extrañas aún" si cabe. Deben reflexionar sobre las cuestiones ecológicas y deben conocer un mínimo de hechos y de cifras respecto a la economía de Europa en el contexto mundial, para borrar los miedos recíprocos hacia todos estos trabajadores "ávidos" que vendrán a robar los empleos.

*Estudios interculturales:* para promover los ideales de paz y de solidaridad, los/as niños/as deben aprender los comportamientos interculturales y el profesorado debe ser consciente de que esta dimensión ha de formar parte de sus métodos de enseñanza... Los futuros profesores/as no pueden aprender las habilidades interculturales escuchando conferencias o leyendo libros (aunque esto puede ayudar, también), ellos/as mismos/as necesitan practicar, durante su trayecto de formación inicial; por eso el programa Istepec está fundamentado en el principio de la movilidad, reuniendo a futuros/as profesores/as de los nueve países de la red para trabajar juntos en el módulo Istepec.

Este libro está estructurado en tres grandes partes :

- Primera parte. *Cuestiones y apuestas.* Reúne artículos que tratan los temas centrales que conciernen a la educación a la ciudadanía, la ciudadanía europea y las aproximaciones interculturales.
  - Escuela, educación y sociedad
  - Identidad europea
  - Enseñar la ciudadanía
- Segunda parte. *Cursos para la educación a la ciudadanía europea.* Presenta una selección de actividades prácticas que hay que poner en práctica en la formación del profesorado y sus implicaciones en el aula. La primera sección describe brevemente los principios que sostienen la concepción de los módulos. En las secciones siguientes, las fichas de actividades son clasificadas en tres grandes categorías.
  - Europa y la diversidad
  - Europa y el mundo de hoy
  - Europa y la ciudadanía
- Tercera parte. *Experiencias y reflexiones.* Proporciona una visión de conjunto de las experiencias vividas en las diferentes instituciones. La primera sección es más bien una descripción de los módulos tal como se celebraron en los distintos países, mientras que la segunda sección aporta una mirada reflexiva sobre el programa, desde varios puntos de vista.
  - Experiencias en contextos culturales variados
  - Reflexiones sobre las prácticas interculturales

La conclusión formula algunas recomendaciones y la esperanza de un futuro mejor

Desde el punto de vista del equipo de coordinadores, la realización de este proyecto fue una oportunidad formidable para desarrollar en el curso de los años una cultura común de trabajo, aprendiendo de nuestras experiencias mutuas... Fue un tipo de laboratorio multicultural que facilitó, en el dominio profesional, la emergencia de lo que Miguel Serres (1991) llama el 'mestizaje'.

“Irse. Salir. Dejarse seducir un día. Hacerse varios, desafiar el exterior, bifurcarse en otro lugar. He aquí las tres primeras rarezas, las tres variedades de alteración, los tres primeros modos de exponerse. Porque no hay aprendizaje sin exposición, a menudo peligrosa, al otro.”

Yo terminaría esta introducción con un fragmento de un poema de Robert Frost (1923):

“[...] Antes de construir un muro, pediría saber

lo que encierro dentro o lo que encierro fuera,  
Y a quien sería susceptible de hacer ultraje. [...]”

### *Bibliografía*

Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Folio, n° 113

Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connery Lathem

Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## Introduzione in italiano

TRADUZIONE A CURA DI DANIELA GIUSTO & LOREDANA PAVONE

Catania

Questo libro è uno dei risultati del lavoro di collaborazione del gruppo di formatori delle dieci istituzioni coinvolte nel progetto Istepec. Esso non racconta la storia del progetto, ma vuole fornire degli strumenti ai colleghi formatori che desidererebbero introdurre un modello di studi europei nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti. Esso può anche essere utilizzato dagli insegnanti stessi, che vi troveranno idee facilmente applicabili in classe.

Altri risultati, nelle diverse lingue del partenariato, sono disponibili su CD-Rom e sul sito:

<http://www.istepec.eu>

ISTEPEC significa: *Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship* (*Studi interculturali nella formazione degli insegnanti per promuovere la cittadinanza europea*). Vi sono tre fili conduttori strettamente correlati: la *formazione degli insegnanti*, la *cittadinanza europea* e gli *studi interculturali*. Questi tre elementi si combinano per creare la dinamica del programma.

*La formazione degli insegnanti* è il nostro mestiere e la nostra missione. È uno degli elementi cardine che configurano il futuro. Per riprendere le idee di Hannah Arendt sulla responsabilità degli adulti verso le giovani generazioni, gli insegnanti (in quanto rappresentanti di una delle fasi dell'età adulta) hanno la propria responsabilità in questo campo.

*La cittadinanza europea* ha dei risvolti legali, giuridici, economici e culturali. I testi giuridici che stabiliscono la cittadinanza europea esistono già e sono applicabili in tutti i paesi dell'Unione. Tuttavia, l'opinione pubblica e le pratiche quotidiane nei 27 paesi membri non sono all'altezza della legislazione. L'opinione pubblica è in ritardo... I cittadini europei non utilizzano il potere democratico che viene loro conferito dallo statuto di cittadini europei; se prendiamo soltanto un esempio, soltanto il 47% vota nelle lezioni dei deputati al Parlamento europeo, che è, secondo la legge, eletto a suffragio universale. È chiaro che un'azione pedagogica è necessaria per ridurre il divario tra le istituzioni e gli abitanti; è chiaro che gli educatori nel loro insieme, e gli insegnanti in particolare hanno un ruolo da svolgere....

Un altro motivo riguarda le dimensioni sociali, economiche e culturali della cittadinanza. Se i quasi 500 milioni di abitanti dell'Unione vogliono vivere insieme in armonia, occorre che si conoscano meglio; vivere insieme nella città « Europa », significa addomesticare la paura dell'ignoto; familiarizzare con le numerose lingue « straniere » e con le pratiche culturali non meno « strane ». Essi devono riflettere sulle questioni ecologiche e devono conoscere un minimo di fatti e di numeri a proposito dell'economia dell'Europa nel contesto mondiale, per cancellare le paure reciproche verso tutti quei lavoratori “avidì” che vengono a rubare lavoro.

*Studi interculturali* : per promuovere gli ideali di pace e solidarietà, i ragazzi devono imparare i comportamenti interculturali e gli insegnanti devono essere consapevoli che questa dimensione deve far parte dei loro metodi di insegnamento ... I futuri insegnanti non possono imparare le competenze interculturali ascoltando conferenze o leggendo libri (anche se ciò può anche aiutare), ma hanno bisogno di metterle in pratica, durante il loro percorso di formazione iniziale ; ecco perché il programma Istepec è basato sul principio della mobilità, che riunisce i futuri insegnanti dei nove paesi partecipanti affinché essi lavorino insieme nei moduli Istepec.

Questo libro è composto di tre grandi parti:

- Prima parte, *Domande e sfide*, riunisce gli articoli che trattano i temi centrali riguardanti l'educazione alla cittadinanza, la cittadinanza europea e gli approcci interculturali .
  - Scuola, educazione e società
  - Identità europea
  - Insegnare la cittadinanza
- La seconda parte, *Corso per l'educazione alla cittadinanza europea*, presenta una selezione di attività pratiche da realizzare nella formazione degli insegnanti e le loro ricadute in classe. La prima sezione descrive brevemente i principi che sono alla base dell'ideazione dei moduli. Nelle sezioni successive, le schede delle attività sono classificate in tre grandi categorie.
  - L'Europa e la diversità
  - L'Europa e il mondo d'oggi
  - L'Europa e la cittadinanza
- La terza parte, *Esperienze e riflessioni*, fornisce un panorama sulle esperienze vissute nelle diverse istituzioni. La prima sezione è piuttosto una descrizione dei moduli così come si sono svolti, mentre la seconda apporta una riflessione sul programma, secondo vari punti di vista.
  - Esperienze in vari contesti culturali
  - Riflessioni sulle pratiche interculturali

La conclusione elabora alcune raccomandazioni e la speranza di un futuro migliore...

Dal punto di vista del gruppo di coordinatori, la realizzazione del progetto è stata una formidabile opportunità per sviluppare nel corso degli anni una cultura del lavoro comune, attraverso le nostre reciproche esperienze... È stato un laboratorio multiculturale che ha facilitato, in campo professionale, l'emergenza di ciò che Michel Serres (1991) chiama il 'métissage'.

“Partire. Uscire. Lasciarsi un giorno sedurre. Diventare tanti, sfidare l'esterno, cambiare direzione altrove. Ecco le prime tre stranezze, le tre varietà dell'alterità, i primi tre modi di esporsi. Poiché non vi è apprendimento senza esposizione, spesso pericolosa, all'altro. ”

Terminerò questa introduzione con dei versi di Robert Frost (1923):

“[...] Prima di costruire un muro, vorrei sapere  
Ciò che rinchiodo dentro o ciò che lascio fuori,  
E a chi potrei arrecare offesa [...]”

Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio, n° 113

Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connery Lathem

Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## Inledning på svenska

ÖVERSÄTTNING HARRIETTE PERSSON

Stockholm

Denna bok är ett av de samarbetsresultat som teamet av lärarutbildare från tio institutioner i Istepec projektet framtagit. Den återger inte projektets historia, dess syfte är att kollegor inom högre utbildning, som skulle vilja introducera "Europeiska studier" i den grundläggande lärarutbildningen skall kunna använda den. Lärare kan också i den finna enkelt överförbara idéer att använda i klassrummet.

Övriga resultat, på alla partnerskapets språk finns tillgängliga på CD-ROM samt på projektets hemsida:

<http://www.istepec.eu>

ISTEPEC står för *Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship*. Där finns tre tydligt sammanvävda trådar: *Lärarutbildning, Europeiskt medborgarskap och interkulturella studier*.

*Lärarutbildning* är vårt arbete och vår kallelse. Det är ett av de drivande elementen i skapandet av framtiden. Åberopande Hanna Arendts idéer om vuxnas ansvar gentemot yngre generationer, har lärare (som representerar en vuxenroll) ett särskilt ansvar.

*Europeiskt medborgarskap* har rättsliga, sociala, ekonomiska och kulturella aspekter. De lagtexter som etablerar europeiskt medborgarskap finns och kan användas inom europeiska unionen. Emellertid motsvarar inte folkopinionen och vardaglig praxis i alla 27 medlemsstater det rättsliga ramverket. Folkopinionen släpar efter... Europeiska medborgare använder sig inte av den demokratiska makt de besitter i kraft av sitt europeiska medborgarskap; för att ta bara ett viktigt exempel, så röstade endast 47% I valet till europaparlamentet. Uppenbarligen behövs pedagogiska insatser för att överbrygga gapet mellan institutioner och invånare; klart är att utbildare i allmänhet och lärare i synnerhet spelar en viktig roll...

Ytterligare ett motiv står att finna i de sociala, ekonomiska, miljömässiga och kulturella dimensionerna av medborgarskapet. Om de (närmare) 500 miljoner invånarna i den europeiska unionen vill leva tillsammans i harmoni behöver de känna varandra bättre; att bo tillsammans i Europa, innebär att tämja rädslan för det okända; att bekanta sig med massor av nya främmande språk och "underliga" kulturella beteenden. De behöver reflektera över miljöfrågor och måste lära sig ett minimum av fakta och siffror rörande Europas ekonomi i ett globalt sammanhang för att radera ut de ömsesidiga skrällen för "flitiga arbetare" som kommer för att deras arbeten ifrån dem.

*Interkulturella studier* För att främja freds- och solidaritetsidealerna, måste barn lära sig interkulturella vanor och lärare måste vara medvetna om denna dimension i undervisningen. Lärarkandidater kan inte utveckla interkulturella kompetenser enbart genom föreläsningar eller

böcker i ämnet. De behöver få öva på dessa kompetenser själva, tidigt under lärarutbildningen; det är skälet till att ISTEPEC programmet baseras på *student mobility*, som för lärarkandidater från alla nio länderna samman för att arbeta tillsammans i ISTEPEC modulerna.

Boken består av tre huvudavsnitt:

- Del 1, *Questions and Issues* är en samling artiklar som rör huvudtemata relaterade till begreppen medborgarskapsutbildning, europeiskt medborgarskap och interkulturella infallsvinklar
  - Skola, utbildning och samhälle
  - Europeisk identitet
  - Utbildning om medborgarskap
- Del 2, *Courses on European Citizenship Education* presenterar en uppsättning praktiska aktiviteter som kan utföras i lärarutbildningen och deras konsekvenser i klassrummet. Det första avsnittet är en kort beskrivning av grundtanken bakom modulerna. I de följande avsnitten finns arbetsblad under fyra huvudrubriker. Att skapa en ISTEPEC modul
  - Europa och mångfalden
  - Europa I dagens värld
  - Europa och medborgarskap
- Del 3 *Experiences and Reflections* tillhandahåller en översikt av de specifika erfarenheterna på de olika institutionerna. Första avsnittet är mer av en berättelse om den verkliga träningskursen, såsom den utfördes i olika miljöer medan det andra avsnittet mer är en reflektion över programmet utifrån olika perspektiv.
  - Erfarenheter från olika kulturella sammanhang
  - Reflektioner över interkulturella sedvänjor

Sammanfattningen inleds med några rekommendationer och en förhoppning om en bättre framtid...

Utifrån lärarutbildningsteamets perspektiv har det också varit ett underbart tillfälle att, genom åren, utveckla en gemensam arbetskultur där vi lärt av varandra...Det har varit en slags multikulturell försöksverkstad för att underlätta, i vår professionella miljö, frambringandet av det, som Michel Serres (1991), kallar 'métissage' eller sammanvävning av identiteter.

"To go away. To go out. To let oneself be seduced. To become several, to face the outside, to go elsewhere. Those are the first three experiences of strangeness, the three varieties of otherness, the first three means of exposure. Because there is no learning without exposure, however risky, to otherness."

Ett utdrag ur en dikt av Robert Frost (1923) får avsluta inledningen:

“[...] Before I built a wall I'd ask to know  
 What I was walling in or walling out,  
 And to whom I was like to give offense. [...]"

### *Bibliography*

- Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Folio, n° 113
- Frost, Robert (1923) *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connery Lathem
- Serres, Michel (1991) *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin



Dit boek is een van de resultaten van de samenwerking van het ISTEPEC-team van lerarenopleiders van de 10 opleidingen die betrokken waren bij het ISTEPEC-project. Het vertelt niet het verhaal van het project ; het is bedoeld als een bruikbaar boek voor collega-lerarenopleiders die de Europese dimensie willen opnemen in de initiële lerarenopleiding. Het kan ook van pas komen voor docenten die ideeën zullen vinden om in de klas te gebruiken.

<http://www.istepec.eu>

Andere resultaten, in de diverse talen van de deelnemende landen, zijn te vinden op CD-roms en op de website van het project: ISTEPEC staat voor: Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship (Interculturele Studies op de Lerarenopleiding ter stimulering van Europees Burgerschap). Er zijn duidelijk drie sporen met elkaar verweven: het opleiden van docenten, Europees burgerschap en interculturele studies. Zij vormen samen de activiteiten binnen het programma.

*Leraren opleiden* is ons werk en onze missie. Het is een van de sturende elementen in de vormgeving van de toekomst. Aansluitend bij de ideeën van Hannah Arendt over de verantwoordelijkheid van volwassenen voor de jongere generatie hebben docenten, in een van hun rollen als volwassenen, hierin hun specifieke verantwoordelijkheid.

*Europees burgerschap* heeft wettelijke, juridische, sociale, economische en culturele aspecten. De wettelijke regels die Europees burgerschap vastleggen bestaan reeds en worden toegepast binnen de Europese Unie. Maar de publieke opinie en de dagelijkse praktijk in de 27 lidstaten sluiten daar niet altijd bij aan. De publieke opinie blijft achter ...

Europese burgers maken nog te weinig gebruik van de macht die zij kunnen ontleen aan hun status als Europees burger; om één sprekend voorbeeld te noemen; slechts 47% stemde bij de verkiezingen voor het Europees Parlement. Het moge duidelijk zijn dat vormende stappen ondernomen moeten worden om de kloof te overbruggen tussen de instituties en de burgers; duidelijk is ook dat opvoeders, en docenten als een groep daarbinnen, daarin een rol hebben ...

Een andere reden is te vinden in de sociale, economische, ecologische en culturele dimensies van burgerschap. Als de bijna 500 miljoen inwoners van de Europese Unie in harmonie willen samenleven dan zullen zij elkaar beter moeten leren kennen; samenleven in de stad 'Europa' betekent de vrees voor het onbekende overwinnen, vertrouwd raken met een heleboel 'vreemde' talen en onbekende culturele gewoontes. Zij zullen moeten nadenken over ecologische kwesties en zij zullen een minimale kennis moeten hebben van de feiten en gegevens betreffende de Europese economie in mondiaal verband om de wederzijdse angst te overwinnen voor die 'gretige werkers' die hun banen komen inpikken.

*Interculturele studies*: om de idealen van vrede en solidariteit te verspreiden moeten kinderen interculturele vaardigheden opdoen en moeten docenten zich bewust zijn van deze kant van het onderwijs.

Studenten aan een lerarenopleiding ontwikkelen geen interculturele competenties door naar lezingen te luisteren of er een boek over te lezen ( ofschoon dat natuurlijk daaraan wel bijdraagt ); zij moeten deze ervaren in de loop van hun opleiding tot docent.

Daarom is in het ISTEPEC programma mobiliteit en uitwisseling van studenten tussen de deelnemende instituten een belangrijke peiler.

Dit boek bestaat uit drie delen:

- Deel een: Vragen en overwegingen is een bundeling van artikelen over de belangrijkste thema's met betrekking tot burgerschapseducatie, Europees burgerschap en interculturele benaderingen.
  - School, opvoeding en maatschappij
  - Een Europese identiteit
  - Burgerschapseducatie
- Deel twee: Lessen over Europese burgerschapseducatie bevat een complete serie van praktische activiteiten die uitgevoerd kunnen worden binnen de lerarenopleiding, met daarbij de mogelijke uitwerkingen in de klas. Het eerste deel bestaat uit een korte weergave van de gedachtegang achter de modules. In de daarop volgende paragrafen worden de werkbladen of lesmodellen beschreven onderscheiden in de volgende onderwerpen :
  - Europa en diversiteit
  - Europa in de wereld van vandaag
  - Europa en burgerschap
- Deel drie: Ervaringen en terugblikken geeft een overzicht van de specifieke ervaringen in de diverse instellingen. Het eerste deel is voornamelijk een beschrijving van de cursus zoals deze plaatsvond op verschillende locaties terwijl het tweede deel meer een reflectie op het programma vanuit verschillende perspectieven bevat.
  - Ervaringen binnen verschillende culturele contexten
  - Terugblikken op interculturele ervaringen

De conclusie geeft enkele aanbevelingen en de hoop op een betere toekomst.

Vanuit het perspectief van het team van coördinatoren is dit project een uitstekende gelegenheid geweest om door de drie opeenvolgende jaren heen een gezamenlijke werkhouding te creëren, al lerende van elkaar. Er werd binnen een professionele omgeving een multicultureel laboratorium geschapen waarin een samensmelting van identiteiten kon ontstaan zoals Michel Serres (1991) dat noemt.

‘Weggaan. Er uit gaan. Jezelf laten verleiden. Anderen worden, de buitenwereld onder ogen zien, ergens anders heen gaan. Dat zijn de eerste drie ervaringen van vreemdheid, de drie variaties van anders-zijn, de eerste drie betekenissen van jezelf blootstellen aan. Want je leert niets als je je niet blootstelt aan het andere, hoeveel risico's dat ook met zich meebrengt.’

Ik wil deze introductie afronden met enkele regels uit een gedicht van Robert Frost (1923)

’(.....) Alvorens een muur te bouwen  
zou ik vragen wat ik ommuurde of buiten sloot  
en wie ik zou kunnen beledigen (...)

### *Bibliografie:*

- Arendt, H. (1972), *La crise de l'éducation*, in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio, n° 113
- Frost, Robert (1923), *The Poetry of Robert Frost*, New York, Edward Connery Lathem
- Serres, Michel (1991), *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

## 1.a- Questions et enjeux

### 1.1.a- Ecole, éducation et société

#### 1.1.1.A- L'IMPACT DE LA REVOLUTION INFORMATIQUE

HANS VAN TARTWIJK

Tilburg

Dans ce paragraphe, je voudrais attirer l'attention sur les conséquences de la révolution informatique sur notre société et nos systèmes d'éducation. Nous sommes confrontés à un nouveau type de société, nommé de différentes manières : société de l'information, société du savoir, société du réseau (Castells, 1996). Mais, indépendamment des mots utilisés, il y a trois tendances importantes, du point de vue de l'éducation. (Sloep & Jochems, 2007)

- Un besoin accru de connaissances
- La qualité de plus en plus éphémère des savoirs
- Le développement d'une culture spécifique

Je résume ici leurs conclusions. Les objets que nous produisons contiennent de plus en plus de savoirs sophistiqués. Quelques exemples suffisent pour illustrer ce fait : les voitures fabriquées aujourd'hui sont équipées de systèmes informatiques de plus en plus complexes, ce qui nécessite des mécaniciens des connaissances de plus en plus spécialisées. Les mêmes évolutions se voient dans le système médical, où le médecin est de plus en plus dépendant des techniques et des experts en informatique.

Ce besoin accru de savoirs a comme conséquence la menace d'une pénurie croissante d'ouvriers spécialisés, sauf, bien sûr, si le réservoir d'experts se développe lui aussi rapidement. C'est la raison pour laquelle la Commission Européenne, a publié à Lisbonne, en 2000, les *Recommandations pour une éducation tout au long de la vie* et a formulé un objectif stratégique de première importance : l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes éducatifs de l'UE.

Non seulement il y a un besoin croissant de connaissances, mais de plus les savoirs doivent être très régulièrement, et rapidement, actualisés. L'intensité de savoirs contenus dans les produits se trouve dans des puces dont la capacité double environ tous les 18 mois...

Ces évolutions sont un vrai défi pour l'éducation. Comment éduquer et qualifier de plus en plus de jeunes sans faire de concessions envers la qualité de leurs diplômes ? Améliorer nos systèmes d'éducation est la seule réponse.

La troisième tendance mentionnée par Sloep & Jochems est le développement d'une e-culture spécifique. Les innovations technologiques ont changé notre culture, définie comme un ensemble complexe de savoirs, d'aptitudes, de lois, de valeurs, de critères, etc. pour les gens. Les innovations technologiques contribuent inévitablement à des changements culturels progressifs, car l'impact des nouvelles technologies va beaucoup plus loin que ses fonctionnalités immédiates. Par exemple, une voiture n'est pas simplement un moyen de transport, c'est aussi un moyen d'exprimer votre identité et votre statut social. La technologie Internet influence notre vie de tous les jours. Le moteur de recherche Google est devenu très populaire. Lorsqu'ils recherchent des informations, de plus en plus de gens n'ouvrent pas un livre, mais vont sur Internet. Le problème est que l'information sur Internet peut être manipulée par des personnes ou des groupes mal intentionnés (Wikipédia !), et qu'elle n'est pas toujours fiable. Un autre exemple est celui du phénomène sociologique, 'rencontres et amitié'. Des sites de *réseaux d'amitié* comme Friendster et MySpace rendent possibles de nouveaux contacts et de nouveaux modes de rencontres. Ceci peut être un enrichissement du répertoire social, comme Sloep & Jochems le disent, surtout pour les jeunes. Voyez combien ils utilisent la messagerie en direct. Leurs enseignants, au contraire, ne sont pas en général très familiers de ce nouveau phénomène, ce qui ne facilite pas la communication et la compréhension. Diepstraten (2006) conclut : « Le monde à l'extérieur de l'école entre de plus en plus en conflit avec le monde 'plus lent' des leçons scolaires, où les jeunes doivent consommer un savoir prescrit. ». Cette évolution offre des possibilités d'utilisation de la technologie en éducation et signifie que les enseignants doivent décider, à partir de leurs propres compétences professionnelles, quelle utilisation intelligente et ciblée ils peuvent faire des TIC en classe. Ce qui complique tout, bien sûr, c'est la rapidité à laquelle se font les changements technologiques et culturels. Pour les enseignants, il est difficile de rester au fait de la (sous) culture de leurs élèves. La société et l'école doivent nécessairement investir dans la professionnalisation de leurs enseignants par une formation continue adaptée...

C'est un fait incontestable que les changements en éducation et dans la société placent de nouvelles exigences sur les enseignants. Par exemple, les enseignants doivent non seulement transmettre les savoirs fondamentaux, mais ils doivent également aider les jeunes à devenir des apprenants autonomes en leur faisant acquérir des compétences clés, plutôt que de les faire mémoriser des faits ; on leur demande de mettre en œuvre des démarches d'apprentissage plus collaboratives et plus constructives et on leur demande d'être des facilitateurs et des organisateurs d'apprentissage plutôt que des conférenciers. Ces nouveaux rôles nécessitent une formation spécifique des démarches et des styles d'enseignement. De plus, les salles de classe d'aujourd'hui accueillent de plus en plus de jeunes gens venus de différents environnements, avec des niveaux tout à fait hétérogènes. Les enseignants doivent utiliser les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies et ils doivent réagir aux exigences d'un enseignement individualisé ; de plus, en raison de l'autonomie croissante accordée aux établissements scolaires, les enseignants doivent de plus en plus assumer des tâches de gestionnaires ou de décideurs.

Ces changements nécessitent que les enseignants acquièrent de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences et qu'ils les actualisent continuellement. Pour équiper le corps des enseignants de ces savoirs et de ces compétences nécessaires pour son nouveau rôle, il faut

avoir un système de formation d'enseignants performant et un processus cohérent de formation continue, pour que les enseignants se maintiennent au niveau de la société du savoir.

Tout comme avec les autres professions modernes, les enseignants ont aussi la responsabilité de repousser les frontières des savoirs professionnels en s'engageant dans une pratique réflexive de leur métier, par la recherche et par un engagement continu de développement professionnel du début à la fin de leur carrière. Les systèmes éducatifs et de formation d'enseignants doivent fournir les conditions de ces évolutions.

Cependant, les systèmes de formation d'enseignants ne sont pas toujours bien équipés pour faire face à ces nouveaux enjeux.

Selon une enquête récente de l'OCDE, presque tous les pays sont en retrait par rapport aux compétences des enseignants et au soutien apporté par l'institution à la formation continue d'enseignants. Les insuffisances sont surtout dans le domaine des compétences professionnelles des enseignants, leur incapacité à s'adapter aux nouvelles conditions, y compris l'individualisation des apprentissages, la préparation des élèves à l'apprentissage autonome, la gestion des classes hétérogènes, l'utilisation maximale des Tic, ainsi de suite).

Dans les états membres, il y a peu de coordination systématique entre les différents éléments de la formation des enseignants, ce qui amène un manque de cohérence et de continuité, en particulier entre la formation initiale et la prise de fonction, la formation continue et le développement professionnel ; ces processus ne sont pas non plus liés au développement et à l'amélioration de l'établissement scolaire, ou à la recherche en éducation. Les arguments pour inciter les enseignants à actualiser leurs compétences tout au long de leur carrière manquent de poids.

L'investissement dans la formation continue et dans le développement de l'ensemble des enseignants est faible partout dans l'Union européenne et le nombre de stages de formation continue proposé est limité. La formation continue des enseignants n'est obligatoire que dans 11 pays de l'Union ; mais les enseignants ne sont pas explicitement obligés de la suivre dans tous. Là où elle existe, elle ne fait en général pas plus de 20 heures par an. Il n'y a pas d'Etat Membre dans lequel le minimum obligatoire dépasse 5 journées par an, et dans la plupart des pays, seulement trois jours par an sont obligatoires. De plus le fait que ce soit obligatoire ne signifie pas que les gens y participent effectivement.

En ce qui concerne les nouveaux enseignants, seulement la moitié des pays d'Europe leur propose le moindre soutien (aide à la prise de fonction, formation, conseil pédagogique) pendant leurs premières années d'enseignement. Des structures spécifiques d'aide aux enseignants qui éprouvent des difficultés dans l'exercice de leur métier n'existent que dans un tiers des pays...

L'Union Européenne, consciente des besoins dans ce domaine, a publié récemment des recommandations destinées aux Etats Membres. Dans les pages qui suivent, nous allons présenter les « principes communs sur les compétences et les qualifications des enseignants ».

### *Bibliography*

- Castells, M. (1996), *The information age: economy, society and culture, part 1: the rise of the network society*, Oxford, Blackwell.
- Dekkers, H. en W. Meijnen (2003), *Onderwijs in de maatschappelijke context. Onderwijskunde; een kennisbasis voor professionals*, Groningen, Wolters-Noordhoff: p. 14-61.
- Diepstraten, I. (2006), *De nieuwe leerder; Trendsettende biografieën in een kennissamenleving*, Universiteit Leiden, Fontys Hogescholen

EMCC (2003), *Sector futures: Shaping the future of ICT*, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Key data on Education in Europe 2005, Eurydice, ISBN 92-894-9422-0

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=052EN>

Onderwijsraad (2003), *Leren in een kennissamenleving*, Verkenning, Den Haag, Onderwijsraad.

Sloep, Peter en Wim Jochems (2007), *De e-lerende burger*, In: Jaarboek ICT en samenleving 2007, Gewoon digitaal. Amsterdam, Boom.

<http://www.open.ou.nl/psl/Publicaties/070208De%20e-lerende%20burger.pdf>

Teachers Matter, OECD 2005

### 1.1.2.A- LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS UNE PERSPECTIVE EUROPEENNE

HANS VAN TARTWIJK

Tilburg

#### *Principes communs pour les compétences et les qualifications des enseignants*

Il y a environ 6,25 millions d'enseignants (équivalent temps plein) en Europe. Les enseignants jouent un rôle vital pour aider les gens à développer leurs talents et à réaliser leurs potentialités pour leur épanouissement personnel, et pour les aider à acquérir l'éventail complexe de savoirs et de savoir faire dont ils auront besoin en tant que citoyens et en tant que travailleurs. C'est l'école qui est le médiateur entre un monde qui change rapidement et des élèves qui s'apprentent à y entrer. Le métier d'enseignants devient de plus en plus complexe. Les attentes envers les enseignants sont de plus en plus pressantes. L'environnement dans lequel ils travaillent pose de plus en plus de défis. De nombreux états de l'UE sont en train de réévaluer la manière dont les enseignants sont préparés pour les tâches importantes qu'ils ont à réaliser pour le compte de la société.

Le Conseil européen de Lisbonne en mars 2000 a insisté sur le fait que les gens sont l'atout le plus important pour l'Europe et que « l'investissement dans les gens [...] sera crucial à la fois pour la place de l'Europe dans l'économie de la connaissance et pour assurer que l'émergence de cette nouvelle économie n'oblitérera pas les problèmes sociaux. » Le Conseil de Barcelone en mars 2002 a énoncé des objectifs concrets pour améliorer les systèmes d'éducation et de formation des Etats Membres.

Sous le titre 'Principes européens communs pour les compétences et les qualifications des enseignants', la Commission européenne (DG pour l'éducation et la culture) a publié une déclaration « pour soutenir les décideurs politiques au niveau national et régional en exprimant des principes européens communs pour les compétences et les qualifications des enseignants ». Dans les pages qui suivent, se trouve le texte quasi intégral de cette déclaration.

La CE (Commission européenne) souligne le fait que les enseignants jouent un rôle crucial dans leur soutien à l'expérience d'apprentissage des jeunes et des adultes. Une éducation de grande qualité apporte aux apprenants un enrichissement personnel, des compétences sociales et des opportunités d'emploi plus diversifiées. La profession d'enseignant, qui repose sur des valeurs d'inclusion et sur la volonté d'épanouissement des potentialités de tous, a une très forte influence sur la société et joue un rôle vital pour l'avancement du potentiel humain et le développement des générations futures. C'est pourquoi ils devraient être outillés pour répondre aux nouveaux défis de la société de la connaissance, y participer activement et préparer les élèves à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie.

Les enseignants ont également un rôle clé dans l'éducation des élèves pour les aider à devenir des citoyens européens. En tant que tels, ils doivent pouvoir reconnaître et respecter les différences culturelles. Une expérience vécue personnellement dans d'autres pays européens est un élément déterminant pour les rendre plus aptes à répondre à ce défi. L'UE reconnaît que, même si les enseignants jouent un rôle déterminant dans la société, ils ne peuvent pas agir tout seuls. Il faut qu'ils soient soutenus par les institutions qui les emploient, dans le contexte des politiques éducatives des régions ou des états qui fournissent les ressources appropriées. Ces politiques doivent viser la formation initiale et la formation continue, mais elles doivent également être situées dans le contexte plus large de la politique éducative générale. Ceux qui forment les enseignants ont un impact sur la qualité de l'enseignement et, donc, ils doivent être soutenus comme acteurs du système régional ou national.

La CE formule quatre Principes Européens Communs :

1. **Une profession hautement qualifiée** : des systèmes éducatifs de grande qualité nécessitent que les enseignants soient diplômés de l'enseignement supérieur et que les enseignants des sections professionnelles aient une solide qualification dans leur domaine, ainsi que les qualifications pédagogiques correspondantes. Tous les enseignants devraient avoir la possibilité de poursuivre leurs études au plus haut niveau afin de développer leurs compétences d'enseignement et d'augmenter leurs possibilités de progression à l'intérieur de la profession. La formation des enseignants est multidisciplinaire. Ceci garantit que les enseignants aient des connaissances disciplinaires étendues, de solides savoirs pédagogiques, les savoir faire et les compétences nécessaires pour guider et accompagner les élèves, ainsi qu'une compréhension des dimensions sociales et culturelles de l'éducation.

2. **Une profession qui s'inscrit dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie** : les enseignants devraient recevoir tout le soutien nécessaire pour continuer leur formation professionnelle tout au long de leur carrière. Ils devraient, ainsi que leurs employeurs, reconnaître l'importance d'acquérir de nouveaux savoirs, et les enseignants devraient être capables d'innover et d'utiliser les apports scientifiques pour documenter leur travail. Il faut qu'ils soient employés par des institutions qui accordent de la valeur à l'apprentissage tout au long de la vie, afin de pouvoir évoluer et s'adapter tout au long de leur carrière. Les enseignants devraient être encouragés à revisiter les critères d'un enseignement efficace et s'engager dans l'innovation et la recherche afin de rester au niveau des savoirs qui évoluent constamment. Ils devraient être encouragés à participer activement à leur développement professionnel, qui peut inclure des périodes passées en dehors du système éducatif.

3 **Une profession mobile** : la mobilité devrait être une composante centrale des programmes de formation initiale et continue des enseignants. Les enseignants devraient être encouragés à participer à des programmes européens et passer du temps à travailler ou à étudier dans d'autres pays européens afin de développer leurs compétences professionnelles. Ceux qui le font devraient être reconnus par l'institution dans le pays d'accueil et valorisés dans leur pays d'origine. Il devrait y avoir aussi des possibilités de mobilité entre les différents niveaux du système éducatif et vers d'autres professions à l'intérieur du système éducatif lui-même.

4 **Une profession basée sur les partenariats** : les institutions de formation d'enseignants devraient organiser leur travail en collaboration avec les écoles, les environnements de compagnies locales, les organismes de formation professionnelle et les autres acteurs sociaux. Les institutions d'enseignement supérieur doivent s'assurer que leur enseignement se nourrit des apports savants et professionnels. Les partenariats d'institutions de formation d'enseignants, qui ont à la fois à considérer les savoir faire professionnels et les savoirs universitaires et savants, devraient fournir aux enseignants les compétences et la confiance pour qu'ils puissent réfléchir par eux-mêmes sur leurs pratiques et celles des autres. La formation d'enseignants devrait être à la fois être accompagnée par la recherche et être l'objet d'études et de recherches.

La CE voit les compétences suivantes comme étant les **compétences clés** des enseignants. Les enseignants doivent être capables de :

**Travailler avec les autres** : ils travaillent dans un secteur professionnel qui devrait être fondé sur les valeurs de l'inclusion sociale et qui devrait accompagner l'épanouissement des potentiels de tous les apprenants. Ils doivent avoir des connaissances du développement humain et faire preuve de confiance en soi lorsqu'ils travaillent avec les autres. Ils doivent pouvoir travailler avec les élèves en tant qu'individus et les aider à se développer en acteurs intégrés de la société. Ils devraient aussi pouvoir travailler selon des méthodes qui améliorent l'intelligence collective des apprenants et coopérer avec leurs collègues pour améliorer leur propre apprentissage et leur enseignement.

**Travailler avec le savoir, la technologie et l'information** : ils doivent pouvoir travailler avec une variété de savoirs différents. Leur propre éducation et leur formation devrait les outiller pour qu'ils puissent chercher, analyser, valider, appréhender et transmettre les savoirs, utilisant la technologie de manière efficace et pertinente. Leurs compétences pédagogiques devraient leur permettre de construire et de gérer des environnements d'apprentissage et de conserver une liberté intellectuelle leur permettant de faire des choix sur la manière d'instruire et d'éduquer. Leur maîtrise de l'utilisation des TIC devrait leur permettre de les intégrer efficacement dans les démarches d'apprentissage et d'enseignement. Ils devraient pouvoir guider et accompagner les élèves dans l'exploration des réseaux qui permettent de trouver et de construire des données. Ils devraient avoir une bonne compréhension de leur domaine scientifique et considérer l'apprentissage comme un processus continu tout au long de la vie. Leurs capacités pratiques et théoriques devraient aussi leur permettre d'apprendre de leurs propres expériences et de faire correspondre un large éventail de stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves.

**Travailler dans la société et avec la société** : ils contribuent à la préparation des élèves pour que ceux-ci se sentent engagés au niveau planétaire, en tant que citoyens de l'UE. Les enseignants devraient promouvoir la mobilité et la coopération en Europe et encourager le respect et la compréhension interculturels. Ils devraient avoir conscience du nécessaire équilibre entre le respect des diverses cultures de leurs élèves et la reconnaissance de valeurs communes. Ils doivent aussi comprendre les facteurs qui contribuent à la cohésion ou à l'exclusion sociale et être conscients des dimensions éthiques de la société de la connaissance. Ils devraient être capables de travailler efficacement avec la communauté locale, et avec des partenaires et des acteurs de l'éducation – les parents, les institutions de formation d'enseignants et les associations représentatives. Leur expérience et leur expertise devraient aussi les qualifier pour participer aux systèmes d'assurance-qualité. Le travail des enseignants dans ces domaines devrait être inclus dans un continuum d'apprentissage tout au long de la vie, qui comprend la formation initiale d'enseignants, l'accompagnement à la prise de fonction et la formation continue, car il est impossible de posséder toutes les compétences requises à la fin de la formation initiale.

La CE termine en exprimant quelques recommandations aux décideurs politiques régionaux ou nationaux :

1. La profession d'enseignants devrait être d'un haut niveau de qualification
  - - les enseignants devraient être diplômés de l'enseignement supérieur
  - - ceux qui enseignent dans les filières professionnelles devraient avoir un haut niveau de qualification aussi bien dans leur domaine spécifique que dans le domaine pédagogique
  - - les cursus de formation d'enseignants devraient être ouverts dans les trois cycles (licence, master, doctorat) de l'enseignement supérieur, afin d'assurer leur statut dans le paysage de l'enseignement supérieur européen et d'augmenter les possibilités de promotion et de mobilité dans la profession
  - - il faudrait promouvoir la contribution de la recherche et des études de terrain aux progrès et au développement de nouveaux savoirs dans le domaine de l'éducation et de la formation
2. La profession d'enseignant devrait être perçue comme un continuum qui comprend la formation initiale, l'accompagnement à la prise de fonction et la formation continue
  - - des stratégies de formation tout au long de la vie, cohérentes et accompagnées des ressources adéquates, à la fois dans le secteur formel et informel sont nécessaires pour offrir aux enseignants des possibilités de développement professionnel. Ces activités, qui comprennent de la formation



disciplinaire et pédagogique devraient être disponibles tout au long de la carrière et devraient être dûment reconnues et valorisées

- - le contenu des formations initiales et continues devraient refléter l'importance des approches interdisciplinaires et collaboratives de l'apprentissage

### 3. La mobilité des enseignants devrait être encouragée

- - les projets de mobilité pour les enseignants devraient être facilités et encouragés, comme faisant partie intégrante des cursus de formation initiale et continue. Les programmes de formation initiale et continue devraient garantir que les enseignants ont les connaissances et l'expérience de la coopération européenne qui leur permette d'apprécier et de respecter la diversité culturelle et d'éduquer les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens européens, responsables au niveau planétaire
- - les programmes de formation initiale et continue devraient offrir des possibilités d'étudier les langues européennes, y compris le vocabulaire spécifique aux disciplines d'enseignement
- - la priorité devrait être donnée au développement d'une plus grande confiance et transparence dans la qualification des enseignants en Europe pour une reconnaissance mutuelle et une mobilité accrue

### 4. La profession enseignante devrait travailler en partenariat avec d'autres acteurs sociaux

- - les partenariats entre les institutions où les enseignants vont être embauchés, l'industrie, les fournisseurs de formation professionnelle et les institutions d'enseignement supérieur devraient être encouragés afin d'accompagner une formation de grande qualité et des pratiques efficaces, et pour mettre en place des réseaux d'innovation aux niveaux locaux et régionaux.

#### Sources

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

## 1.1.3.A- DIFFERENCES INTERCULTURELLES

IZABELA ORCHOWSKA

Poznań

### *Approches interculturelles dans le contexte européen de la formation des enseignants de langues*

Aujourd'hui, sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Europe, on attache une très grande importance au concept de plurilinguisme qui, d'après les spécialistes du Conseil de l'Europe, suppose qu'au fur et à mesure que l'expérience d'un individu s'étend, celui-ci ne classe pas les langues et les cultures qu'il découvre dans des «*compartiments séparés*», mais construit plutôt une compétence de communication plurilingue et pluriculturelle (Coste et al., 2001). Parallèlement, conformément aux principes du *Cadre européen commun de référence* (Coste et al. *ibidem*), on considère aussi bien les apprenants que les usagers de langues comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui (n'étant pas seulement langagières) s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social et sont influencées par les identités des partenaires de communication et leurs relations réciproques, toujours à reconstruire. Comme cette perspective actionnelle prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social, les compétences de l'utilisateur/apprenant d'une langue comprennent aussi bien ses compétences générales qui ne sont pas liées directement à la langue (connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle, aptitudes pratiques, savoir-faire interculturels, savoir-être et savoir-apprendre) que ses compétences communicatives langagières, à savoir : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (Coste et al., 2001). Comment alors former les futurs enseignants pour qu'ils soient à même de promouvoir, voire d'appliquer en classe de langues le concept de plurilinguisme et la perspective actionnelle ?

Certes, la réponse à cette question n'est pas facile et elle se doit être complexe et longue (Orchowska, 2005). C'est pourquoi, dans la suite du présent article, nous nous focaliserons juste sur un seul aspect, à savoir sur la sensibilisation du public en question aux différences interculturelles conformément aux deux principes mentionnés ci-dessus.

C'est à l'ethnographie des communications, d'origine américaine et fondée dans la deuxième moitié des années 60 par D. Hymes et J.J. Gumperz (1964), que l'on doit d'avoir attiré l'attention sur l'ampleur des variations qui affectent la façon dont les différentes sociétés humaines conçoivent et organisent les échanges communicatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Actuellement, dans le contexte européen, les publications qui relèvent de la pragmatique interculturelle (Bloomart & Verschueren, 1991) abondent en exemples de différences entre les cultures dans le sens anthropologique du terme dont les enseignants de langues étrangères devraient être conscients s'ils veulent servir de médiateurs interculturels à leurs apprenants (Orchowska, 2005). Et il ne s'agit pas uniquement des comportements aisément modifiables comme les gestes, la mimique, les façons de saluer, etc., mais aussi de nos attitudes les plus inconscientes et de nos systèmes de valeurs.

Une typologie des styles conversationnels marqués culturellement qui nous semble fonctionnelle pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, a été proposée, entre autres, par C. Kerbrat-Orecchioni (1998). Celle-ci, sans nier la contrastivité interne, s'est intéressée aux variations observables entre différentes cultures et a distingué les variations interculturelles au niveau de tous les ingrédients de la communication. Elle a identifié le matériel sémiotique (les répertoires lexicaux et procédés morphosyntaxiques mis à la disposition des locuteurs ; les règles qui régissent les comportements paraverbaux : le débit, l'intensité vocale, la hauteur de la voix, les intonations, certaines productions vocales particulières comme le grognement et le raclement de la gorge, etc. ; les données non verbales : la proxémique, la kinésique), le système d'alternance des tours de parole (la durée minimale de la pause entre les tours, le discours simultané, l'ordre des tours, la longueur des tours, les techniques de prise de tour, le fonctionnement des régulateurs comme signaux d'écoute), l'organisation thématique, logique et rhétorique du discours (p. ex. les sujets tabous, les différences entre les genres discursifs et les stratégies d'argumentation), les formes de l'adresse, la formulation des actes de langage (p.ex., la façon de formuler les requêtes et de faire les compliments, l'usage de formules plus ou moins directes, ce qui est lié, en grande partie, aux règles de politesse), l'organisation des échanges (les rituels d'ouverture et de clôture des conversations).

Nous croyons que tout enseignant et/ou apprenant a à tenir compte des différences de ce genre ainsi qu'à réfléchir sur les systèmes de valeurs sous-jacents, même si les spécialistes ne se mettent pas toujours d'accord sur la façon dont on doit les traiter en classe. En effet, à côté de l'approche selon laquelle les différences de cultures constituent des obstacles à la communication et génèrent des conflits, on a le courant interactionniste, qualifié de courant critique, qui défend une conception dynamique, situationnelle et interactionnelle de la culture et d'après lequel on ne doit utiliser le terme de communication interculturelle que dans une évaluation a posteriori d'interactions réelles dans lesquelles des différences interculturelles se sont avérées manifestes et ont pu être reconnues comme telles (Kilani-Schoch, 1997). Bien évidemment, nous adhérons entièrement à ce dernier courant d'autant plus que, conformément au postulat de plurilinguisme, les différences culturelles devraient être perçues plutôt comme des phénomènes dont la confrontation favorise la (re)découverte de son identité et le passage vers l'identité d'un *locuteur interculturel*. En réalité, les incompréhensions et les malentendus interculturels ne résultent pas des différences entre les cultures, mais sont dus au fait que celles-là sont ignorées, sous-estimées, au contraire, survalorisées ou bien encore l'ethnocentrisme des partenaires de communication fait qu'ils perçoivent l'altérité globalement de façon négative, qu'ils ont du mal à la tolérer et encore plus de difficultés à la comprendre. C'est pourquoi, nous devons former les futurs enseignants non seulement sur le plan cognitif,

mais aussi nous préoccuper des dimensions affective et éthique en intégrant à leurs compétences professionnelle et personnelle des attitudes de tolérance, d'ouverture, et même d'empathie vis-à-vis de l'Autre. Le recours aux comparaisons pourrait se montrer utile, mais toute hiérarchisation des cultures est à éviter. Par contre, il serait opérationnel de contextualiser les phénomènes culturels qu'ils relèvent de notre culture maternelle ou d'une culture étrangère. Parallèlement, on ne doit absolument pas nier les différences entre les membres d'une même culture.

En ce qui concerne la pratique pédagogique, l'exploitation de documents authentiques, et notamment l'analyse des faits culturels dont ces derniers sont imprégnés, constitue un bon entraînement en matière de sensibilisation interculturelle à condition que l'on fasse attention aux généralisations simplificatrices. Il faut donner aux étudiants la possibilité de confronter leurs représentations et interprétations des phénomènes culturels pour qu'ils puissent prendre conscience de la pluralité des points de vue et avoir de la distance par rapport à leur vision du monde, plus ou moins marquée culturellement. De plus, en évaluant les conduites communicatives des apprenants, le formateur devrait tenir compte de leurs savoir-faire et attitudes pour ce qui est de la façon dont ils traitent les différences interculturelles : la capacité de reconstruire le contexte socioculturel, celle d'identifier l'intention de communication de son interlocuteur et de lui faire comprendre la sienne, celle d'identifier les sources potentielles d'un éventuel conflit interculturel et/ou interpersonnel ainsi que les capacités liées à la médiation interculturelle, comme celle de négocier le contenu et la forme du message autant que les représentations et les relations réciproques ou encore celle de formuler les jugements dans la perspective personnelle et donc, sans leur attribuer une valeur de vérité absolue (Orchowska, 2007), etc.

Pour résumer, tout (futur) enseignant réalise les modèles communicatifs en langues/cultures cibles et maternelle de façon originale et sa perception interculturelle est subjective et incomplète. Ainsi, celui-ci ne pourra servir de médiateur interculturel à ses apprenants que s'il devient conscient des limites de ses interprétations et représentations interculturelles et de leurs incarnations dans ses conduites communicatives. Dans le contexte européen de la formation des futurs enseignants, on devrait donc promouvoir une conception dynamique des différences interculturelles et des cultures. Par conséquent, le recours au constructivisme, à la pensée critique et créative ainsi qu'à la pédagogie interculturelle (Abdallah-Preteille, 1996) s'avère indispensable.

### *Bibliographie*

- Abdallah-Preteille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- Bloomaert, J. & Verschueren, J. (red.). (1991), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*, Amsterdam, Benjamins
- Coste, D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Gumperz, J.J., Hymes, D., J.J. (1964), *The ethnography of communication*, *American Anthropologist*, vol. LXVI, n° 6, part 2. 1-186
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998) *Les interactions verbales 3. Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin/Masson
- Kilani-Schoch, M. (1997), *La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 65. 83-101
- Orchowska, I. (2005), *Initiation des futurs enseignants de FLE à l'autoformation interculturelle en contexte universitaire polonais. Une expérience d'évaluation formative à base de documents médiatiques* (thèse de doctorat préparée à l'Université Rennes 2 et l'Université de Poznań)

Orchowska, I. (2006), *W kierunku interkulturowej dydaktyki autonomizującej w uczeniu się / nauczaniu J/K2 w egzolingwalnym kontekście instytucjonalnym*, In : Paprocka-Piotrowska, U. & Krieger-Knieja, J. *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym - nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem. 249-260.

## 1.2.a- Une identité européenne ?

### 1.2.1.A- QUESTIONS D'IDENTITES

AGNES HORVATH

Kecskemét

#### *Identité et motivation ; remarques introductives*

L'identité est une construction hypothétique qui a un aspect normatif (autorégulation et autarcie) et un aspect fonctionnel : une fonction de médiation entre les gens et leur environnement naturel et social.

Il y a plusieurs niveaux d'identité : identité personnelle, qui détermine des actions personnelles ; identité sociale, qui détermine des actions sociales ; identité culturelle, qui est à la base des activités culturelles ; identité individuelle, qui est à la base des comportements individuels.

Les attributs humains sont les composantes qui définissent et donnent forme à la perception individuelle de l'identité ; ils comprennent l'autonomie et l'autarcie, la manière d'établir des relations et la réflexion, l'union du sujet et de l'objet, ainsi que la réflexion sur soi.

L'identité est un élément constant, mais changeant de la personnalité ; elle se structure autour du dilemme psychologique de la continuité et de la rupture. « Je suis le même ; mais je suis différent. »

L'identité s'articule autour de décisions individuelles et de la liberté individuelle et de la responsabilité de la personne.

Un point de vue historique de l'identité (passée, présente et future) montre une évolution depuis les sociétés traditionnelles dans lesquelles l'autonomie était considérée comme dangereuse et l'identité déterminée socialement, de manière fixe et stable. Dans les sociétés modernes, les carrières changeantes et diversifiées, les décisions individuelles et les responsabilités personnelles ont coloré l'identité de teintes plus morales. Dans la société d'aujourd'hui, quelquefois appelée 'société du risque', l'accent est mis sur l'autonomie de la personne avec entière liberté et responsabilité, ce qui nécessite une réflexion comparative et critique, une communication discursive et délibérative.

Comment est-ce que la motivation influence l'identité ? On peut identifier quatre formes différentes de motivation. 1) les motivations nées de l'environnement familial : les relations, les valeurs, les coutumes, les styles de vie, les circonstances socio-économiques. 2) les motivations d'appartenance au groupe contemporain : les relations, les jeux, la communication, les intérêts,

les conventions. 3) les motivations de nature téléologique : les buts et les perspectives. Et, 4) les motivations de type cognitif : la connaissance, la pensée, la curiosité.

Pour conclure, voici une liste des aspects principaux constitutifs de ce que l'on peut appeler l'identité européenne : les langues, les nationalités, les lieux d'appartenance, les églises, les relations, les valeurs...

Dans les pages qui suivent, le lecteur trouvera une variété de réflexions sur ces différents aspects constitutifs de l'identité européenne. Ces réflexions ne sont en aucun cas ni définitives, ni exclusives ; elles ne sont qu'un échantillon des idées que nous avons abordées et essayé de démêler...

#### *Bibliography:*

Schaffhauser, Franz, (2000), *A nevelés alanyi feltételei* (Subject conditions of education), Budapest, Telosz Kiadó, 98-130.p.

Hankiss, Elemér, (1999), *Proletár reneszánsz – Tanulmányok az európai civilizációról és a magyar társadalomról*, Helikon Kiadó, Bp. P.23.

Oelkers, Jürgen, (1998), *Nevelésetika – Problémák, paradoxonok és perspektívák*, Budapest, Vince Kiadó, 91-106.p.

### 1.2.2.A- L'IDENTITE GEOGRAPHIQUE DE L'EUROPE

MAGALI HARDOUIN

Rennes

#### *L'Europe : un « objet » géographique difficile à identifier et difficile à enseigner*

Si l'on cherche le terme « Europe » dans différents dictionnaires de la géographie, on s'aperçoit qu'il est absent de deux dictionnaires : *Dictionnaire de la Géographie*, P. Georges et F. Verger (2004), *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*, J. Lévy et M. Lussault (2003). Une absence révélatrice du peu d'intérêt porté à cet objet de la part des géographes ou révélatrice de la difficulté à appréhender cet objet ?

R. Brunet, dans *Les mots de la géographie* (1992), ne propose pas une définition du terme d'Europe mais celle du terme d'européen : « Européen : d'Europe, ce qui assurément n'est pas clair. Tantôt il s'agit de l'Europe dite communautaire [...] ; « être européen » signifie alors souhaiter une coopération forte, ou accrue, entre ces pays ; voire une certaine dose de fédéralisme. [...]. Tantôt l'Europe va jusqu'à l'Oural, formant une « maison commune » où Gorbatchev souhaite avoir sa place ».

Y. Lacoste est le seul à proposer une définition de l'Europe dans son dictionnaire *De la géopolitique aux paysages, dictionnaire de la géographie* (2003) et cette définition géographique se base sur des critères historiques.

« L'origine de ce mot qui serait sémantiquement la plus satisfaisante serait le phénicien EREB qui signifiait le soir, c'est-à-dire le couchant, ou l'occident [...]. L'Europe s'opposerait à l'Asie, d'ASU, qui signifie se lever, le matin, le levant. L'Europe est le seul des continents à ne pas être complètement délimité par ses rivages et pour lequel se posent les problèmes de ses limites orientales. L'Oural n'est en effet qu'une limite conventionnelle et fort partielle car plus à l'est la Sibérie est désormais surtout peuplée d'Européens. Les différents sous-ensembles que l'on peut distinguer en Europe sont fonction de préoccupations géopolitiques plus ou moins évidentes : classiquement, on distinguait l'Europe du Nord-Ouest foyer de la révolution industrielle et l'Europe méditerranéenne, plus ou moins attardée économiquement. Au XIX<sup>ème</sup> siècle et

entre les deux guerres, s'est diffusée sous l'influence des géographes allemands l'idée d'Europe centrale, dont les limites surtout vers l'est étaient volontairement très floues. Après les accords de Yalta s'est imposée l'opposition Europe de l'est/Europe de l'ouest et depuis la fin de la guerre froide, l'opinion des ex-démocraties populaires estime qu'elle fait partie de l'Europe centrale et que la Russie constitue l'Europe de l'Est. [...] ».

Cependant, certains géographes s'intéressent fortement à cet objet parmi lesquels J. Lévy qui réfléchit aux limites de l'Europe :

« Du coup, l'espace de l'Europe n'a pas la simplicité apparente d'un Etat, notamment en ce qu'elle n'a pas de limites claires : si l'Océan Atlantique et la Méditerranée peuvent convenir, sous bénéfice d'inventaire [...], on ne voit pas pourquoi la limite de l'Europe passerait en plein milieu d'une ville comme Istanbul ou d'une montagne comme l'Oural [...]. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de limites à l'Europe. L'évolution récente montre, en effet, qu'il y a bien une différence de nature, certes pas pour toujours, entre, d'une part, la plus grande partie de l'Europe de l'Est, plutôt bien engagée dans l'intégration et, d'autre part, la Russie, qui doit, avant tout chose, régler de lourdes « questions préalables ». *Une nouvelle ère pour la géographie, Le monde de l'éducation*, (janvier 1999).

Denis Rétaillé s'est également interrogé sur l'existence même de l'Europe : « L'Europe donc. Existe-t-elle ? Est-elle un être géographique ou une simple expression de regroupement ? Lorsque nous disons être géographique, cela signifie qu'une essence s'est manifestée dans une existence. C'est une manière de « naturaliser » ou « diviniser », c'est selon, ce qui nous apparaît comme un territoire. Les marques sont-elles inscrites dans la terre ? [...]. Personne n'a encore pu définir l'Europe en la délimitant ; toutes les conventions s'effondrent quand on les gratte un peu. [...] Ce que l'Europe n'est pas ? Un continent assurément. Les volontés réunies de Pierre le Grand et Charles de Gaulle, relayées par quelques générations de suiveurs assez aveugles, ne suffisent pas. Le stéréotype de la frontière naturelle ne prend pas toujours et l'Oural n'est pas une ligne de rupture suffisante pour faire la limite d'un continent. [...] L'Europe n'est pas une culture, elle n'est pas l'universalité prête à l'usage mais une modalité plus ou moins réussie de la rencontre des hommes. C'est pourquoi « sa » culture n'est pas orientée vers la reproduction du passé mais vers l'innovation permanente. »

### *L'ambiguïté des programmes scolaires*

La difficulté de définir l'Europe se retrouve dans les programmes scolaires de géographie. Selon Gérard Hugonie « un problème se pose dès la première leçon : comment définir l'Europe ? L'Europe n'est pas un continent, le problème de ses limites se pose au Sud (détroit de Gibraltar : 14 km) et à l'Est. On met des limites pour des raisons de civilisation, des limites historiques (Bosphore et Dardanelles) ou religieuses (Caucase et Oural : limites des peuplements chrétiens au XVIIIème siècle). L'Europe est une construction mentale. Les limites Est et Sud sont conventionnelles ».

Hugonie G., « Le programme de géographie en quatrième », in *Le bulletin de liaison des professeurs d'Histoire-géographie de l'académie de Reims*, N° 15, mai 1998.

L'enseignement de l'Europe dans les programmes actuels de géographie se retrouve essentiellement en quatrième et en première. L'idée force est de faire naître chez les élèves une conscience citoyenne européenne et de les ouvrir aux réalités du monde qui les entoure. Mais force est de constater que cette dimension européenne est limitée à l'Union européenne. Ainsi peu de place est accordée à l'Europe centrale et orientale malgré l'effondrement du mur et l'ouverture à l'est.

S'il est difficile pour l'instant d'analyser l'Europe en tant qu'objet d'enseignement, au moins il sert d'outil pour faire de la géographie : « L'enseignement de l'Europe vise à former des citoyens européens capables de délibérer sur des problèmes complexes. Un tel projet n'est cependant possible, en sens inverse, que si les élèves sont institués comme citoyens avant

même que le cours n'ait commencé. Car, comme objet didactique, l'Europe ne peut exister qu'en assumant le déséquilibre dynamique de toute formation à composante civique. Le message du professeur est en effet le suivant : voici certains éléments de réponse à une question que vous seuls devrez un jour trancher. En ce sens, l'Europe peut devenir un exemple particulièrement net de ce que devrait être toute initiation à la géographie. Aider les élèves à comprendre l'espace donné pour envisager l'espace possible : acheter en euro, faire des autres Européens ses commensaux, mais aussi se poser en acteur politique des futurs de l'Europe. Décider de ce qu'on doit changer, y compris en choisissant de ne point le changer, en le transformant en patrimoine. »

Lévy J., « Une nouvelle ère pour la géographie », in *Le Monde de l'éducation*, janvier 1999

### *Conclusion*

Au terme de cette analyse, on s'aperçoit que la seule approche géographique de l'Europe n'est pas suffisante pour appréhender cet objet. Comme le souligne M. Masson : « Sciences politiques ? Géographie, Géopolitique ? Histoire ? Géohistoire ? Toute une série d'ouvrages sont à prendre en considération quand le professeur veut mettre à jour ses connaissances pour proposer un enseignement de l'Europe à ses élèves, quel que soit le niveau de classe. ». Et pourtant « Peu d'enseignants semblent avoir franchi le pas d'un enseignement global de l'Europe qui croiserait les approches de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. » (Ministère de l'éducation nationale, 2000).

### *Bibliographie :*

Foucher M., *Fronts et frontières*, 1991, Fayard

Foucher M., *Fragments d'Europe*, Fayard, 1993

Hugonnie G., « Le programme de géographie en quatrième », in *Le bulletin de liaison des professeurs d'Histoire-géographie de l'académie de Reims*, N° 15, mai 1998.

Lévy J., « Une nouvelle ère pour la géographie », in *Le Monde de l'éducation*, janvier 1999

Masson M., *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ?*, A. Colin, Collection « Formation des Enseignants », 186 p 1996.

Ministère de l'éducation nationale- Inspection Générale de l'Education Nationale, *L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'Education civique*, Rapport de discipline ou de spécialité 1999-2000, Groupe Histoire et géographie, Septembre 2000.

Pumain D., *L'Europe vue par une géographe*, Festival de Saint-Dié, 1998

## 1.2.3.A- IDENTITES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES EN EUROPE

TAMAS JANURIK

Kecskemét

Le thème de mon cours est le milieu culturel de l'éducation – des langues en Europe. Mais tout de suite se pose la première question : où sont les frontières du continent européen? Dans le sens géologique l'Europe n'existe pas comme un continent indépendant : la partie européenne de la masse continentale eurasiatique n'est réellement qu'une grande presqu'île.

Les frontières naturelles se trouvent seulement au Nord : l'Océan Glacial Arctique avec le point le plus septentrional de Nordkapp en Norvège, à l'Ouest : l'Océan Atlantique avec le point le plus occidental de Cabo da Roca en Portugal et au Sud : une série de mers intérieures,

la Méditerranée avec le détroit de Gibraltar et avec le canal de Sicile qui la séparent de l'Afrique, la mer Égée, la mer Marmara avec les détroits Dardanelles et Bosphore et finalement la Mer Noire.

Mais à l'Est on ne trouve qu'une frontière fictive et incertaine : la ligne de partage des eaux de la chaîne de montagnes du Caucase qui est en même temps la frontière actuelle de la Fédération Russe, la mer Caspienne, le fleuve Oural, la montagne Oural et le fleuve Kara avec l'embouchure à l'Océan Arctique près de la ville Ust'-Kara en Russie septentrionale.

Cette Europe a une superficie de dix millions cinq cents huit milles kilomètres carrés et plus que huit cents millions d'habitants : c'est à dire sur une quinzième partie des terres fermes environ un septième partie de la population entière du monde.

Pourtant l'Europe doit être considérée comme un continent culturel totalement indépendant : la culture européenne est une culture unique, particulière qui a des traits communs et généraux comme l'écriture aux caractères latins, la religion chrétienne et un vocabulaire commune d'origine gréco-latine et à côté de ceux-ci nous pouvons observer des lignes de rupture très considérables et profondes aussi, lesquelles divisent l'Europe aux régions distinctes.

1. La première ligne de démarcation provient de l'antiquité : les lignes frontières de l'Empire Romain ont séparé l'Europe „romain” de l'Europe „barbare”. Cette ligne s'étend des rives de la Mer du Nord le long de fleuve Rhin, le lac de Constance et le fleuve Danube jusqu'à la Mer Noire. La partie méridionale de cette Europe est riche en vestiges de la civilisation antique (par exemple en Hongrie la partie transdanubienne du pays, où se trouvent des villes en ruine comme Aquincum, Gorsium, Arrabona, Scrabantia et Savaria). Cette partie méridionale d'Europe est une région où on trouve une culture des plats et des vins bien élevée, en un mot une gastronomie raffinée à l'égard par exemple de la „Generalsosse mit Kartoffeln” (sauce générale avec patates) des allemands.

2. La seconde ligne de démarcation est une conséquence de la bipartition de l'Empire Romain et plus tard du schisme de l'église chrétienne, de l'opposition de Rome et Constantinople : des églises apostoliques du pape et orthodoxe des patriarches de Constantinople et Moscou. Cette ligne s'étend du nord vers le sud en séparant La Finlande, Estonie et Lettonie de la Russie, la Lituanie de la Biélorussie, la Pologne et Slovaquie de l'Ukraine, la Hongrie de la Roumanie et la Croatie de la Serbie et Bosnie-Herzégovine. Il est en outre très intéressant que cette ligne est presque identique à la frontière actuelle de l'Union Européenne agrandie: seulement la Croatie resta „extra muros” (en dehors des murs).

3. La troisième ligne de démarcation est l'écriture elle-même : c'est-à-dire l'écriture avec des caractères latins et non latins (cyrillique et hellénique). L'alphabet latin est usité dans les pays dans lesquels le christianisme occidental était implanté et l'alphabet cyrillique dans les pays slaves dans lesquels la religion orthodoxe est devenue la religion d'état : la Russie, la Biélorussie, la Bulgarie, la Serbie-Monténégro et la Macédoine. Il reste une curiosité : la Grèce a conservé son écriture préromaine, l'alphabet hellénique.

Cette ligne a la même tracé que la précédente, seulement trois pays étaient „latinisés” : La Roumanie en 1863, l'Albanie en 1908 et la Turquie en 1928.

4. La quatrième ligne de démarcation se rattache au protestantisme : la partie septentrionale de l'Europe est devenue presque totalement protestant en conséquence de la guerre de trente ans. De l'Angleterre à travers le Pays-Bas, l'Allemagne du Nord, le Danemark, la Norvège, la Suède et Finlande jusqu'à l'Estonie et Lettonie se formait un bloc solide dans lequel le



puritanisme a chassé l'art figuratif des églises. Par exemple le baroque n'existe pas en Finlande et en Suède.

5. La cinquième ligne de démarcation n'encercle pas un territoire continu. Après la révolution française de 1789 l'idée républicaine gagnait en permanence du terrain en Europe. Dans nos jours les monarchies se trouvent seulement dans dix pays de la partie occidentale d'Europe: en Angleterre, en Pays-Bas, en Belgique, en Danemark, en Norvège et Suède, tout comme après la mort du général Franco en Espagne et en trois principautés, au grand-duché de Luxembourg, à Monaco et en Liechtenstein. Mais dans ces pays démocratiques le roi, la reine, le duc ou le grand-duc n'ont point plus de pouvoir que les présidents des républiques.

6. La sixième ligne de démarcation était une conséquence de la deuxième guerre mondiale : l'accord de Yalta a donné la moitié d'Europe à l'Union Soviétique. L'extension du „camp socialiste” a coupé en deux l'Allemagne et a fermé avec un „rideau de fer” les frontières occidentales et méridionales de la Tchécoslovaquie, Hongrie, Yougoslavie, Albanie et Bulgarie.

7. La septième ligne de démarcation importante est parmi les langues intermédiaires dans une Europe multilingue. La „lingua franca” était pendant des siècles le latin, plus tard, au siècle de la lumière le français et dans nos jours c'est sans doute l'anglais. De ce point de vue les pays récemment adhérents à l'Union sont dans une situation désavantageuse, parce que dans ces pays précédemment le russe ou l'allemand étaient les langues étrangères primaires de l'éducation.

L'Europe comme un continent d'une culture quand-même homogène

Les racines communes de la culture européenne remontent à l'Égypte antique: aux hiéroglyphes égyptiens. Le système d'écriture égyptienne était au début – comme autrement dans le cas de toutes les écritures du monde – une écriture pictographique, c'est-à-dire une série des dessins simplifiés, mais son évolution la menait à l'indication du phonétisme des mots. Et de cela n'était qu'un pas la découverte de l'acrophonie : lire seulement la première consonne ou syllabe des signes.

Mais c'était déjà l'invention des phéniciens. L'alphabet phénicien est la base de tous les alphabets européens: de deux alphabets grecs (ionique et dorique), de l'alphabet étrusque, de l'alphabet latin, de l'alphabet glagolite, de l'alphabet cyrillique, de l'alphabet nommé „abour” de l'évêque orthodoxe Saint Étienne de Perm, mais celle des alphabets araméen, hébreu et arabe aussi.

L'alphabet phénicien avait 22 „caractères”, notamment : alef, béth, gimel, dalet, hé, waw, zayin, héth, téth, iod, kaf, lamed, mém, nun, samekh, ayin, pé, sade, qof, rés, sin, taw.

Tous ces caractères étaient au début de petits dessins marquants : bœuf, maison, chameau, porte, portail, crochet, arme, ....., main, paume, aiguillon, eau, serpent, poisson, œil, bouche, ....., tête, dent et croix.

L'alphabet grec gardait ce même ordre des caractères avec quelques petits changements, en laissant tomber quelques consonnes inutiles et en inventant les voyelles qui n'avaient pas été nécessaires pour la langue phénicienne sémitique: **A** α = alpha, **E** ε = epsilon, **H** η = êta, **I** ι = iota, **O** ο = omicron, **Y** υ = epsilon et **Ω** ω = oméga..

La direction de l'écriture grecque a suivi au commencement la direction phénicienne c'est-à-dire de droit à gauche, mais ils ont inventé plus tard l'écriture boustrophédique (comme les bœufs labourent la terre d'un côté à l'autre en se retournant toujours au bout de la terre labourée).

C'étaient les étrusques qui ont continué le devoir de l'élaboration de l'alphabet latin: dans la langue étrusque il n'y avait pas d'occlusives sonores, ni B, ni D, ni G, le troisième caractère de leur alphabet est devenu donc C (en lisant toujours K). L'alphabet dit latin est donc réellement un alphabet étrusque, la seule invention des latins était seulement un trait de plume sur le C pour pouvoir marquer la consonne sonore G.

Et ce n'était que dans le latin médiéval que la prononciation de la lettre C devant des voyelles palatales est devenue „cé” au lieu de „ka”. Vous connaissez bien sûr le célèbre discours de Cato dans le sénat romain : *Ceterum censeo Carthaginem esse delendam* (En outre je propose la démolition de Carthage).

Et c'est pourquoi nous trouvons le mot *Kaiser* 'empereur' dans l'allemand d'après le nom de *Jules César*.

L'autre force de cohésion de l'Europe est un vocabulaire commun, un vocabulaire européen d'origine gréco-latine. La langue hongroise par exemple est une langue tout à fait différente de la plupart des autres langues européennes étant une langue finno-ougrienne (nous sommes parents avec les finlandais et estoniens), mais c'était juste la Hongrie où le latin était la langue officielle pendant plus que huit siècles depuis de l'an 1001 jusqu'à 1848. Nous avons un dictionnaire nommé „Dictionnaire de mots étrangers” mais réellement ce n'est qu'un dictionnaire des européismes, de l'esprit européen. Pour comprendre Europe et des autres pays et peuples de notre continent commun.

#### 1.2.4.A- LES CONTES, UNE IDENTITE MYTHIQUE PAR-DELA LES FRONTIERES ?

LASZLO PAL GALUSKA

Kecskemét

L'appréciation de la signification culturelle des contes a beaucoup évolué en Europe au cours des derniers siècles. C'était autrefois une forme de la vie sociale ordinaire, mais, lorsque la littérature écrite s'est développée, les clercs ont regardé les contes avec un certain mépris, comme des textes sans valeur. Le vieux mot pour dire 'conte' dans l'ancien langage métaphorique hongrois était '*szófia*' 'paroles' ce qui voulait dire une histoire inutile, sans authenticité. Le mot 'conte' lui-même était interprété différemment, comme une énigme. En soi, c'était une sorte de divertissement. Les raisons du changement de sens tiennent au développement de la littérature écrite. Le clerc, le scribe, ne regardait comme importants que les textes écrits. Et il n'avait envie d'écrire que les textes qu'il considérait authentiques.

Les contes, transmis par la tradition orale n'étaient pas considérés comme des œuvres littéraires ('littérature' signifiait textes écrits). Aujourd'hui, la littérature est considérée comme une forme de culture. La culture est la production des membres d'une communauté et elle est utilisée, conservée, transmise en tant que tradition de la communauté. Selon cette interprétation, le langage fait évidemment partie de la culture. Un linguiste, Benjamin Lee Whorf, a dit que les langues et la culture sont dans une relation intime, déterminée : la grammaire ne fait pas qu'exprimer les pensées, elle les forme. Ainsi, la langue influence la culture. Puisque la littérature préserve certains signes –qui déterminent la culture- nous pouvons considérer tout texte écrit, y compris les contes, comme des œuvres littéraires.

##### *L'origine des contes*

Les contes appartiennent à la poésie épique. Cela signifie que le scénario doit être linéaire, qu'il ne doit pas y avoir plus de 5 personnages principaux et qu'il ne doit pas faire plus de 20 pages. Les sous-catégories de contes ont chacune leurs spécificités, comme si chacune était un genre indépendant. Les sous-catégories

de contes ont deux origines. Vladimir Jakovlevich Propp dit que les contes de fée (il les appelle les contes magiques) viennent des mythes, tandis que les autres contes se sont développés à partir des paraboles et des nouvelles.

Il y a deux théories sur le lieu et l'époque de la naissance des contes. Selon l'une d'elles (la théorie de l'ancêtre commun) les contes et les mythes ont la même origine. Ils seraient nés en un même lieu. C'est pourquoi il y a des similitudes entre les contes et les mythes dans diverses parties du monde. Les chercheurs ne sont pas d'accord non plus sur le lieu de naissance des contes. Selon le point de vue le plus radical, les contes seraient nés en Inde. L'autre théorie, représentée par Carl Gustav Jung (la théorie de l'archétype), affirme que la pensée humaine a connu le même processus évolutif que l'espèce humaine. Comme tous les êtres humains appartiennent à une espèce, *Homo sapiens*, ils ont tous des traits communs. Certains de ces traits reflètent les différentes étapes de l'évolution. Les instincts les plus fondamentaux, cachés dans notre subconscient (les désirs, l'angoisse, l'agressivité, par exemple ; ce que Freud appelle les vestiges archétypaux) sont semblables. Les mythes et les contes les plus anciens révèlent des émotions collectives. Les traits collectifs, anciens, sont appelés 'archétypes' par Jung. Les mythes et les contes, en particulier les contes de fée, ont effectivement des similarités ; il y a pourtant aussi, des différences.

### *L'influence des contes*

Les contes de fée, particulièrement important dans toutes les cultures, ont intéressé les psychologues et les anthropologues du début du XXème siècle. Bruno Bettelheim, dans son ouvrage *Le charme des contes et l'âme des enfants* résume les influences des contes de fée sur nos émotions de la manière suivante : les contes sont des modèles de la vie, des rituels d'initiation, d'abandon aux désirs (sexe, victoire sur l'ennemi), des solutions aux pressions, qui finissent bien. En conclusion, il remarque que les contes de fée d'origine populaire ont une influence positive sur l'âme et le développement de l'individu.

Le cas le plus favorable se produit lorsque l'enfant découvre les contes vers l'âge de 4 ans. Il est le plus ouvert à ces textes entre 4 et 10 ans. Après 10 ans, les enfants sont encore intéressés par la fiction, mais ils y cherchent aussi des éléments réalistes. A la place des contes, ils sont plus intéressés par les mythes, les sagas, les romans.

### *Le début des recherches sur les contes et leur collecte*

Autrefois, il n'y avait pas de différence entre les mythes et les contes. Il n'y avait aucun préjugé envers les contes, comme ce fut le cas plus tard. L'éducation des citoyens commence avec les mythes de Platon dans *La Cité*. On dit qu'Aristote aurait dit ; *Celui qui aime la sagesse, aime les mythes*. Tout le monde sait combien les fables d'Ésope étaient appréciées. Demeter de Phaleron, en a fait une première collection au IVème siècle avant JC et Phaedrus les a mis en vers. Au moyen âge, les contes ont perdu de leur prestige, surtout ceux de la tradition orale. Les fables furent redécouvertes pendant la renaissance. Erasme a compris la nécessité de les adapter, à côté des traductions de la bible en langues courantes. En raison de ce regain d'intérêt, plusieurs auteurs de la renaissance ont adapté les fables d'Ésope, comme par exemple Gábor Pesti (auteur du premier livre de grammaire hongroise) et Gáspár Heltai (propriétaire de la plus grande maison d'imprimerie et d'édition de l'époque). Les contes populaires sont cependant restés à la périphérie de la littérature, même si la littérature orale était très répandue dans toutes les classes de la société, en raison du taux élevé d'analphabétisme.

Le premier recueil de contes populaires a été publié par l'auteur français Charles Perrault, sous le titre de *Contes de ma mère l'Oie*. Il a transformé les contes à l'origine distrayant en histoires moralisatrices (par exemple, *Le petit chaperon rouge* était à l'origine une histoire d'horreur sexuelle ; c'est Perrault qui lui donna son message moral. On peut lire à ce sujet le livre de Robert Darnton, *Contes de ma mère l'Oie*). Perrault lui-même n'avait pas comme intention

la préservation du vocabulaire populaire ; il voulait plutôt s'inscrire dans la tradition d'Ésope et de La Fontaine.

Au XVIIIème siècle, les critiques allemands (Herder) de tradition esthétique, séparent la poésie populaire de la poésie. La poésie populaire est considérée comme plus sophistiquée, parce que plus proche des idées de Rousseau sur la nature ; La poésie populaire est plus 'naturelle', donc elle est meilleure que la poésie. En particulier les épopées, les légendes et les chansons populaires ont attiré l'attention. Dans l'Allemagne contemporaine, les recherches sur la poésie et sur les contes populaires se sont développées et le recueil de contes populaires a commencé. Jacob et Wilhelm Grimm ont publié en 1812 leur collection de contes *Kinder-und Hausmärchen – Contes pour les enfants et pour le foyer*. La réaction du public a été vive. Nombreux sont ceux qui ont pensé que ces textes étaient trop sérieux et trop violents pour être lus par des enfants (c'était un signe de l'influence des idées de Rousseau). Les frères Grimm ont donc été amenés à réviser les textes et à les adapter. La définition de la poésie populaire n'était pas encore bien établie. Jacob et Wilhelm Grimm avaient recueilli leurs histoires dans des villes, pas dans des villages ; c'est la raison pour laquelle elles sont plutôt françaises qu'allemandes ; leur principale source était un émigré français huguenot ; c'est pourquoi il y a beaucoup de ressemblances entre les contes de Grimm et ceux de Perrault. A cette même époque, en Hongrie, Ferenc Kölcsey, l'auteur de l'hymne national hongrois, a mis l'accent sur le recueil de poésies populaires. De nombreux auteurs se sont tournés vers les sources de littérature populaire et son influence s'est manifestée dans de nombreux ouvrages. Cependant, le recueil de poésie populaire avait commencé relativement tard, dans la deuxième moitié du XIXème siècle, au moment de la réforme d'Eötvös. C'était l'époque où l'on introduisait les contes populaires dans les manuels scolaires. Le pionnier fut certainement Elek Benedek, auteur du conte de Székely, qui était bien connu en tant qu'éditeur du magazine littéraire pour enfant *Az En Ujságom, Mon Journal*. Il fut aussi le premier à traduire les contes étrangers en hongrois. Au début du siècle, avec l'apparition de la psychanalyse freudienne, les enfants et les contes gagnèrent un regain d'intérêt. D'autres types de littérature enfantine virent le jour : les romans, les pièces de théâtre, les nouvelles pour enfants...

#### *Contes de fée, types de contes, versions d'un même conte, structure des contes de fée*

Après avoir été recueillis, les contes furent rangés en catégories, établies à partir de leur structure, en fonction de similitudes de l'intrigue. Nous allons voir en particulier le cas des contes de fée.

Les contes de fée ayant une même intrigue et une même origine appartiennent à la même catégorie. C'est l'intrigue et la succession des épisodes qui constituent le « noyau dur » du conte, selon la terminologie de János Honti. Les personnages, les noms, les détails descriptifs et les éléments stylistiques constituent les « accessoires » du conte. C'est Vladimir Jakovlevich Propp qui a le premier examiné la structure des contes de fée.

A partir de l'étude de cette structure, on retrouve de grandes similarités entre les contes de fée de différentes cultures ; on s'aperçoit que le nombre de fonction est limité et qu'il reste le même, quel que soit la variété de conte considérée.

#### *Les romans fantastiques*

Les romans fantastiques se sont développés au XVIIIème siècle en entrecroisant le conte et le roman. Tous ces romans sont de grands ouvrages épiques. La structure est complexe, mais l'action se déroule sur plusieurs lignes. Il y a des variantes.

- a. Le *conte développé* ; l'extension fait partie de l'action, et se compare tout à fait à un conte, dans lequel on aurait intercalé des épisodes
- b. Le *conte guirlande ou conte picaresque* ; l'histoire est une série d'épisodes autonomes d'aventures successives, qui se tiennent ensemble

- c. Le conte *parabole ou conte moral* ; l'action avance vers un dénouement prévisible, avec une orientation didactique et morale

### *Les contes théâtralisés*

Les contes, tout comme les pièces de théâtre, ont toujours été très proches des mythes. La tragédie est née de la mise en scène de mythes ; elle a été une mise en dialogues de la liturgie. Les mystères du moyen âge sont les plus proches des mythes. Ils existaient déjà dans la Grèce antique et dans le moyen orient. Dans l'une des représentations les plus aboriginelles, *La descente d'Ishtar*, l'histoire est la base de tous les mystères : le combat entre l'hiver et l'été, la lutte entre la nuit et le jour...

Voyons ce que sont les spécificités des 'mystères'.

- 1. Ils représentent la totalité du monde – à la fois le monde de la lumière et celui des ombres
- 2. Il y a toujours trois niveaux : le ciel, la terre, et le monde souterrain. Les personnages se déplacent entre ces trois niveaux. Sur le chemin, se trouve un arbre ou un mont, gigantesque. A l'origine, l'arbre était vraiment immense, mais au moyen âge, il est devenu symbolique
- 3. L'éthos est duel. Les forces du Bien et du Mal sont positionnées. Les humains ne sont que des pions dans la guerre entre les super puissances. Bien que, à la fin, les forces du Bien triomphent, leur victoire ne doit jamais être tenue pour acquise
- 4. Souvent, un émissaire des forces supérieures supervise l'action (*Ludi magister - le maître du jeu*) ou tient la solution entre ses mains
- 5. La structure du drame est épique ; l'action est diversifiée, labyrinthienne

Après le moyen âge, les mystères ont été joués dans les écoles ; dans toutes les grandes écoles d'Europe de dénomination chrétienne. Les pièces épiques étaient fréquentes ; les actions incohérentes, mélangeant des situations comiques et tragiques ; les figures comiques étaient souvent superflues. Les décors étaient réalistes et illustraient la vie réelle.

Les thèmes moraux sont fréquents dans les mystères et les personnages sont des stéréotypes ; ils font leur entrée dans des scènes courtes, indépendantes. Le personnage ainsi stéréotypé est à la fois représentatif d'un attribut et dépositaire d'une caractéristique sociale.

Les auteurs scolaires ont adapté et expurgé les textes originaux. Dans ce processus, il ont à la fois transformé les scénarios en les ajustant aux traditions locales et mélangé plusieurs textes pour améliorer la qualité scénique. Ils ont ainsi créé un nouveau genre, en mêlant les différentes traditions dramatiques.

Après la période des auteurs scolaires, où les acteurs laïques sont devenus plus nombreux, les mystères ont évolué dans une nouvelle direction. *Faust*, la pièce existentielle de Goethe, est devenue le nouveau modèle pour les auteurs du début du romantisme. En Hongrie, Mihály Vörösmarty fut le premier auteur romantique, avec *Csongor és Tünde* (*Csongor et Tünde* 1830), inspiré de *Songes d'une nuit d'été* de Shakespeare. Cette comédie mêle les effets des mystères et des comédies de situation. La scène du pommier aux fruits d'or représente bien la tradition aborigène. Chez Vörösmarty, on trouve à la fois les éléments traditionnels et des innovations.

- 1. La structure cyclique de l'intrigue. L'action commence et se termine dans le même lieu
- 2. Le héros parcourt le monde à la recherche du bonheur et il le trouve dans l'amour idéal
- 3. Auprès du héros, il y a toujours son 'faire-valoir' physique, qui reflète les doutes qui le rongent en face des désirs et des rêves d'une infinie pureté

En Hongrie, la première pièce pour enfants est *Többsincs királyfi* (*Le prince Y'en-a-plus*, 1899), d'Elek Benedek. Cette pièce est tirée du folklore hongrois ; elle fut ignorée par les critiques. Pendant ce temps, en Europe, les mystères symbolistes commençaient leur succès triomphal. *L'oiseau bleu* de Maurice Maeterlinck fut représenté pour la première fois à Moscou, par Constantin Stravinsky en 1909.

Plusieurs auteurs dramatiques contemporains hongrois ont vu la pièce de Benedek. La prochaine création fut *Az egyszeri királyfi* d'Ernő Szép, (le titre est quasiment intraduisible: *Le prince il-était-une-fois*, 1914), qui fut représenté au théâtre national hongrois. Miksa Fenyő en a fait une critique favorable dans *Nyugat (Ouest)*. Le texte était tiré d'un conte de János Kriza adapté par Elek Benedek, *Le prince qui voulait l'imortalité*, qui est aussi un conte populaire. Les motifs d'origine ont été utilisés librement par Ernő Szép, qui en a fait une tragédie symboliste. Le héros fuit la mort ; mais au final, dans la pure tradition des contes, il s'aperçoit qu'il ne peut échapper à son sort, celui d'un être mortel.

### *Bibliographie*

„A MAGYAR irodalom története IV”, (1965), Budapest, Akadémiai Kiadó, 451. p.

Bettelheim, Bruno, (1988), *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Budapest, Gondolat, 9-39. p.

Demeter, Júlia, (1996), „Az iskolai színháték elvilágiasodása (A magyar nyelvű piarista és protestáns komédia)”, Irodalomtörténet-Irodalomértés, Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai fakultásának kiadványa, Budapest, 68 - 89. p.

Honti, János, (1975), *A mese világa*, Gyorsuló idő, Budapest, Magvető, 51-76.

Jung, Carl Gustav, (1993), *A tudattalan megközelítése*, Az ember és szimbólumai, Budapest, Göncöl, 68-82. p.

Lengyel, Dénes, (1972), *Benedek Elek*, Budapest, Gondolat.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics, (1995), *A mese morfológiája*, Budapest, Osiris, 49-57. p.

## 1.2.5.A- LES VALEURS EUROPEENNES

En conclusion à ce chapitre, voici une liste, par ordre alphabétique, de ce que nous considérons être des valeurs européennes.

- Attitude communicative
- Communautés multiculturelles
- Conscience économique
- Démocratie
- Discernement
- Diversité linguistique et culturelle
- Engagement
- Equité
- Eviter la violence
- Liberté
- Ouverture d'esprit
- Paix
- Participation au développement durable
- Pluralité
- Responsabilité écologique
- Respect
- Solidarité
- Tolérance

Pour en savoir plus sur les valeurs européennes, voir le site de l'Atlas du Projet Valeurs européennes

<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>

## 1.3.a- Enseigner la citoyenneté

### 1.3.1.A- COMPRENDRE LA SIGNIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CITOYENNETÉ

KLAS ROTH & NICHOLAS C. BURBULES

Stockholm

La signification du concept de citoyenneté dépend du schéma conceptuel ou du système de croyance dont il fait partie, et puisque ces systèmes varient, la signification du concept varie également. Ceci découle du principe holiste – c'est-à-dire que la signification d'un élément complexe dépend de la signification des autres éléments du système (Quine, 1978 et Davidson, 2001d et 2001e). La notion de citoyen, par exemple, est liée au concept d'être humain, aux droits de différentes natures, aux institutions, à l'état-nation, au politique, aux devoirs, etc. La notion d'éducation à la citoyenneté est liée à des concepts comme le savoir, les valeurs, les buts, les intentions, les programmes, les écoles, les élèves, les enseignants, et bien d'autres encore. Et puisque la combinaison de tous ces concepts et de beaucoup d'autres varie, la signification des différents systèmes conceptuels dont ces concepts font partie, varie elle aussi.

La signification d'une expression complexe dépend aussi de la signification de ses composantes et de la manière dont elles sont intégrées. Ceci vient du principe de composition. (Pagin, 2003 et 2005). Prenez l'énoncé "Un citoyen est un patriote", par exemple ; si au lieu de cela, nous disions, "un patriote est un citoyen", cela ne voudrait pas nécessairement dire la même chose. Un patriote est un citoyen, mais un citoyen n'est pas nécessairement un patriote. Du point de vue du cosmopolitisme, par exemple, les valeurs de citoyenneté et de patriotisme peuvent être en tension (Nussbaum, 1996).

Puisque les parties d'une expression peuvent être différentes et que les modalités de sa composition peuvent l'être également, et qu'une déclaration peut faire partie de différents schémas conceptuels, la signification d'une expression complexe qui inclut la notion de citoyen ou d'éducation à la citoyenneté peut s'interpréter de plusieurs manières. De plus, les déclarations peuvent, par principe, s'interpréter différemment. Ceci vient du fait que l'on peut former une infinité de phrases à partir d'un nombre fini de mots, quelle que soit la langue. Et, comme on le verra dans ce livre, non seulement 'éducation à la citoyenneté' n'est pas conceptualisée de la même manière dans différents états-nations en raison des différences sociales, culturelles, économiques, politiques, religieuses, mais, de plus, sa signification est en évolution, dans une époque de mondialisation.

Des locuteurs natifs de différentes langues peuvent aussi avoir des intentions différentes lorsqu'ils utilisent les notions d'éducation à la citoyenneté et donc ainsi, attribuer des significations différentes aux expressions utilisées. Quelqu'un pourrait dire, par exemple : « Les enfants et les jeunes devraient être éduqués comme de futurs citoyens » et une autre personne, locuteur natif d'une autre langue, peut être d'accord. Cependant, la première personne pouvait vouloir dire que les enfants et les jeunes devraient être éduqués comme des citoyens d'un état libéral démocratique, alors que l'autre pourrait avoir l'intention que les enfants et les jeunes soient éduqués comme des citoyens d'un état communiste.

De plus, comme nous ne pouvons pas savoir exactement quelles sont les convictions du locuteur et que le sens d'une expression complexe peut être interprété de différentes manières, nous ne serons pas en mesure de déterminer de manière concluante ce que signifie l'éducation à la citoyenneté. Ce que nous pouvons faire, malgré tout, c'est interpréter nos paroles le plus charitablement possible et délibérer sur nos interprétations afin de nous comprendre ou

d'essayer de nous comprendre, et créer les conditions d'une interprétation et d'une délibération charitable dans l'éducation à la citoyenneté. Et l'interprétation charitable présuppose que l'on attribue globalement le même sens ou des sens similaires aux expressions, sinon, nous ne nous comprendrions pas. La délibération, donc, est nécessaire, lorsque nous voulons comprendre ou commencer à comprendre le sens des expressions que nous utilisons, en particulier lorsque nous ne sommes pas d'accord ; et ceci requiert une volonté d'exprimer nos convictions avec les membres du groupe. De plus, la délibération est nécessaire lorsque l'on veut interroger la signification et la légitimité des convictions et des attitudes des participants. La délibération nécessite une ouverture dans la manière de gérer et de résoudre les problèmes de façon constructive, là où les participants à la délibération s'efforcent de légitimer les résultats d'une procédure de prise de décision motivée par la force du meilleur argument (Roth, 2007). Davidson dit :

« Pour comprendre le discours d'un autre, je dois être capable de penser les mêmes choses que lui ; je dois partager son monde. Je n'ai pas besoin d'être d'accord avec lui dans tous les domaines, mais afin de ne pas être d'accord nous devons avoir les mêmes présupposés, sur les mêmes sujets et la même conception de la vérité. La communication repose sur le fait que chaque locuteur a, et pense à juste titre que l'autre a lui aussi, le concept d'un monde partagé, un monde intersubjectif. Mais le concept d'un monde intersubjectif est en fait le concept d'un monde objectif, d'un monde en lequel chaque interlocuteur peut avoir croyance. » (Davidson 2001a, p. 105).

Il semble donc que nous devions nous mettre d'accord sur un grand nombre de convictions et de jugements afin de communiquer de manière satisfaisante entre nous. Le contraire ne marcherait pas. Nous ne pourrions pas comprendre les expressions des autres si nous n'étions pas d'accord avec un grand nombre de convictions et de significations du discours. Cet accord nécessite également que la signification des expressions soit disponible publiquement et ouverte à la délibération pour tous ceux qui sont concernés par les procédures délibératives. L'accord est donc nécessaire pour la communication. Et l'un des buts principaux de l'éducation à la citoyenneté a été et est toujours de parvenir à un accord au sujet, *inter alia*, de la connaissance de soi, des autres et du monde. Cependant, puisque les conditions pour mener à bien cet objectif dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté varient d'un état-nation à un autre, de même les effets de telles ententes sont différents, on pourra dire que le succès de l'éducation à la citoyenneté sera variable à l'intérieur d'un même état, et d'un état à l'autre de par le monde.

Il ne suffit, cependant, que l'éducation à la citoyenneté parvienne à établir la compréhension. Elle doit également fournir aux enfants et aux jeunes adultes la possibilité et les droits de délibérer du sens et de la légitimité des discours. Si, par exemple, l'éducation à la citoyenneté dans certains états a pour objet de promouvoir le patriotisme – c'est-à-dire un sentiment de loyauté, d'engagement moral et une conscience partagée d'être citoyens d'un certain état-nation – il n'est pas certain que ceux qui seraient éduqués dans cette perspective aient le même sentiment de loyauté et d'engagement envers des citoyens appartenant à d'autres états-nations (parce que le concept de patriote est lié à des symboles et à des attitudes qui varient d'un état à un autre et parce que, être patriote, est l'expression d'une attitude proactive envers les symboles utilisés à l'intérieur d'un certain état-nation.). Cela ne veut même pas dire qu'ils auraient ce sentiment de loyauté ou d'engagement moral envers tous les citoyens de leurs propre pays (comme le refrain pseudo-patriotique « aime-la ou quitte-la » l'indique aux groupes dissidents des Etats-Unis). De plus, cela n'inclut pas nécessairement la possibilité et le droit pour les enfants et les jeunes adultes de questionner la validité du 'patriotisme' par rapport à d'autres valeurs comme le cosmopolitisme ou la démocratie délibérative.

Il faut cependant noter que l'éducation à la citoyenneté avait et a toujours l'objectif de formater la loyauté et l'engagement moral des enfants et des jeunes adultes pour qu'ils deviennent loyaux et moralement engagés non seulement envers leurs familles, leurs voisins et



tout autre group de semblable affinité, mais également aussi envers une entité politique abstraite –l'état-nation. Une telle éducation pourrait être décrite comme visant à intégrer ou à assimiler les membres de l'état-nation dans la culture majoritaire – une idée qui prend ses racines dans le XVIIIème siècle. Cela peut être vu comme faisant partie d'un schéma conceptuel ou d'un réseau de convictions qui promeut une identité commune à l'intérieur de l'unité politique de l'état-nation et de ses idéaux intégrationnistes. Cependant, une réaction contre des schémas conceptuels qui ont hérité les idées d'assimilation, d'intégration et de promotion d'une identité commune s'est développée particulièrement autour du XIXème siècle, lorsque les discussions sur la valeur de la reconnaissance d'identités multiples à l'intérieur des états-nations ont commencé à émerger. La séparation entre identité culturelle et politique a également été discutée lorsque des auteurs à la fois dans le champ de la théorie politique et dans celui de l'éducation ont avancé l'argument en faveur de la reconnaissance de la diversité des identités à l'intérieur des états-nations ; et quand ils ont discuté les idées d'une citoyenneté multiculturelle ou double et celle de l'éducation multiculturelle (Kymlicka, 2002 et Gutmann, 1994) – l'Union européenne peut être vue comme un exemple où les citoyens ont une double citoyenneté, à la fois comme citoyen d'un état-nation qui est également un Etat Membre de l'Union européenne et comme citoyen de l'Union (Soysal, 1994). D'autres schémas conceptuels ou réseaux de convictions ont été développés pour penser l'éducation à la citoyenneté, en termes de mondialisation et de cosmopolitisme (Burbules et Torres, eds., 2000, McDonough et Feinberg, eds., 2003, Noddings, ed., 2005, Wolf et Macedo, eds., 2004). Les transformations et les changements sociaux, culturels, politiques et économiques dans le monde, et non seulement à l'intérieur des états-nations ou entre eux, rendent possible l'éventualité d'une représentation plus inclusive de la notion de l'éducation à la citoyenneté. De plus, les schémas conceptuels et les réseaux de convictions, en termes de délibération sont de plus en plus développés et discutés aujourd'hui, dans les cercles de théoriciens du politique et de l'éducation (Benhabib, 2002, Bohman, 1996, Dryzek, 2000, Gutmann et Thompson, 2004, Roth, 2000 et 2006, Valadez, 2001, Habermas, 2001). Non seulement les changements et les transformations autour du monde contestent les représentations précédentes des institutions éducatives et leur rôle et fonctions à l'intérieur des états-nations ; même les conditions de la délibération, les caractéristiques des processus de délibération aussi bien que la qualité et les résultats de la délibération dans les sociétés pluralistes sont repensées. Comment peut-on éduquer les jeunes pour qu'ils puissent interagir harmonieusement afin de résoudre leurs problèmes de manière constructive ?

Aujourd'hui, nous assistons aux impacts des transactions et des processus de l'économie mondialisée, aux politiques néolibérales dans les démocraties occidentales et aux changements de mode de gouvernance en éducation. Nous voyons également comment les institutions transnationales, les migrations, les modifications du sens du travail, les développements technologiques et les problèmes d'environnement modifient les notions d'éducation à la citoyenneté dans les états-nations. Même la construction d'une identité commune est remise en question, que ce soit dans le but d'éduquer une main d'œuvre fiable et disciplinée pour la production industrielle, ou pour devenir des citoyens éclairés et responsable à l'intérieur de l'état-nation (Gur-Zeév et Roth, eds., 2007). Ces changements appellent le développement d'une éducation à la citoyenneté beaucoup plus inclusive, mettant l'accent sur l'interconnectivité, les valeurs cosmopolites et la valeur de la délibération. De tels schémas conceptuels peuvent aider à développer les capacités nécessaires pour que les gens puissent interagir harmonieusement et résoudre leurs problèmes de manière constructive.

Si les enfants et les jeunes adultes peuvent être éduqués selon de tels schémas plus inclusifs, à l'intérieur d'un état-nation, il reste à se demander dans quelle mesure ces schémas conceptuels vont être en adéquation avec leurs expériences, d'une part, et les aider à réguler leurs comportements, d'autre part. Le premier point suggère qu'un schéma conceptuel fonctionne pour structurer un flux inorganisé d'expériences ; systématiser ou catégoriser les expériences non structurées des enfants ou des jeunes adultes de façon à nous permettre d'en

rendre compte ou de les prédire. Si cela était le cas, alors une telle conception de la citoyenneté serait erronée, ou, pour reprendre les mots de Donald Davidson, un « dogme d'empirisme, le troisième dogme » (Davidson 2001f, p. 189). Il continue ainsi : « le troisième, et sans doute, le dernier, car si nous l'abandonnons, on ne sait pas s'il restera quelque chose que l'on pourra appeler l'empirisme » (ibid., 2001f, p. 189). Davidson argumente, néanmoins, qu'il n'y a aucune chose, aucune expérience qui vérifie nos théories et il avance l'argument du « lance-pierres » pour le démontrer (Neale, 2001). Cet argument montre que si des phrases logiquement équivalentes ont la même référence et que les termes ne changent pas de référence quand on les remplace par un autre terme « ayant la même référence... deux phrases ont la même référence si elles ont la même validité. Et si la signification d'une phrase est ce à quoi elle se réfère, toutes les phrases de même validité doivent être synonymes – ce qui est un résultat intolérable. » (Davidson 2001d, p. 19). Ce qui signifie, selon Davidson, qu'une notion empirique de la vérité se dissout dans l'objet, et que le dualisme entre schéma et contenu n'est plus défendable et ne peut pas être mis en avant pour prévoir ou pour expliquer nos expériences. Ceci suggère qu'une représentation de l'éducation à la citoyenneté qui servirait à organiser ou à systématiser les expériences des enfants ou des jeunes n'est plus tenable. Ceci n'exclut pas, cependant, la valeur ou l'importance de promouvoir le consensus et de créer les conditions de la délibération en éducation.

L'idée que l'éducation à la citoyenneté servirait à réguler vigoureusement, de manière normative les comportements des enfants et des jeunes gens n'est pas défendable non plus. Cela voudrait dire que la manière dont les utilisateurs du langage à l'intérieur d'une certaine communauté utilisent le langage détermine si un utilisateur utilise les expressions correctement – et qu'un locuteur n'utilise une expression correctement que s'il l'utilise selon les normes acceptées dans une certaine communauté. Ceci voudrait dire que l'éducation à la citoyenneté dans un état-nation équivaldrait à enseigner aux enfants et aux jeunes adultes à utiliser les expressions de la même manière que les autres, et en ce sens, à réguler leur pratique linguistique. Cependant, une similarité d'usage n'explique ni ne détermine la signification des expressions. Cela ne montre même pas nécessairement comment continuer dans chaque cas particulier. Au mieux, cela revient à dire que les usages peuvent être les mêmes, mais pas que le contenu ou la signification des expressions sont les mêmes, ni que les pensées exprimées sont les mêmes. Les similitudes d'usage dans des situations similaires ne montrent qu'un accord sémantique, mais pas que ceux qui sont concernés veulent dire la même chose ou accordent la même signification aux expressions utilisées dans chaque cas particulier. Il se peut que dans nos attitudes naturelles nous interprétions charitablement les messages de chacun, mais nous ne pouvons pas être certains du sens des expressions, et nous ne pouvons pas prédire avec certitude les convictions, les attitudes, les désirs, les souhaits ou les intentions des autres locuteurs. Si c'était le cas, cela présupposerait une équation fautive entre les similarités d'usage et le sens. L'exactitude sémantique ne semble exprimer la signification des expressions qu'en termes de facteurs sociaux. Mais le sens des expressions n'est pas entièrement pris en compte par les pratiques sociales. Davidson argumente que le sens d'une expression dépend également des « éléments du monde qui garantissent la validité de certaines idées. » (Davidson, 2001g, p. 2). La situation triangulaire d'au moins deux personnes en interaction dans un environnement auquel ils réagissent de manière similaire est une condition nécessaire à la pensée, selon lui (Davidson, 2001b, 2001c and 2001g). Il argumente que l'explication du sens ou de l'idée doit prendre en compte à la fois la connaissance de notre propre pensée, de celles des autres, et du monde, pour faire sens (Davidson, 2001c). Ce n'est que lorsque cette situation triangulaire est prise en compte que nous pouvons expliquer non seulement les sens des expressions, mais aussi les erreurs de signification. Afin de pouvoir dire qu'une erreur a été commise, les locuteurs doivent prendre en compte non seulement leurs propres croyances, mais aussi celles des autres, en même temps que leurs réactions envers les objets et les événements du monde. Sans cette connaissance il ne serait pas possible de juger s'ils se comprennent à peu près correctement. Si cela est correct, alors il semble que les schémas conceptuels ou les réseaux de

croyances dans lesquels apparaît la notion d'éducation à la citoyenneté doivent prendre en compte ces conditions pour la compréhension et la délibération, afin que ceux qui sont concernés parviennent à se comprendre et à délibérer des sujets qui les affectent, en particulier lorsqu'ils ne sont pas d'accord ou ne se comprennent pas.

Il semble donc que le sens des expressions utilisées dans l'éducation à la citoyenneté dans les états-nations ne peut pas être déterminé de manière concluante et que différents états-nations éduquent les enfants et les jeunes différemment. Nous avons vu également qu'il semble raisonnable que l'éducation à la citoyenneté doive maximaliser la recherche du consensus et créer les conditions nécessaires pour que tous les protagonistes puissent comprendre et délibérer des savoirs, des valeurs et des normes d'action. Il faut aussi se pencher sur les distorsions dans le domaine de l'éducation et sur les conditions qui empêchent les possibilités pour les enfants et les jeunes adultes de développer leur capacité à interagir harmonieusement et de manière constructive.

### *Bibliographie*

- Banks, James A. (2004) *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture*, Princeton: Princeton University Press.
- Bohman, J. (1996) *Public Deliberation. Pluralism, Complexity, and Democracy*, Cambridge: The MIT Press.
- Burbules, N. and Torres, C. A. (Eds.) (2000) *Globalization and Education. Critical Perspectives*, New York: Routledge.
- Davidson, D. (2001a) Rational Animals. In *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press, pp. 95–105.
- Davidson, D. (2001b) Epistemology Externalized. In *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press, pp. 193–204.
- Davidson, D. (2001c) Three Varieties of Knowledge. In *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press, pp. 205–220.
- Davidson, D. (2001d) Truth and Meaning. In *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 17–36.
- Davidson, D. (2001e) Radical Interpretation. In *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 125–139.
- Davidson, D. (2001f) On the Very Idea of a Conceptual Scheme. In *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 183–198.
- Davidson, D. (2001g) Externalisms. In P. Kotatko, P. Pagin and G. Segal (Eds.) *Interpreting Davidson*, Stanford California: CSLI Publications, pp. 1–16.
- Dryzek, J. (2000) *Deliberative Democracy and Beyond Liberals, Critics, Contestations*, Oxford: Oxford University Press.
- Gur-Zeév, I. and Roth, K. (Eds.) (2007) *Education in the Era of Globalization*, Philosophy and Education Book-series, Springer (in print).
- Gutmann, A. (Ed.) (1994) *Multiculturalism*, Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. and Thompson, D. (2004) *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (2001) *The Postnational Constellation. Political Essays*, Cambridge: The MIT Press.
- Kymlicka, W. (2002) *Contemporary Political Theory. An Introduction*, 2<sup>nd</sup> edition, Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, K. and Feinberg, W. (Eds.) (2003) *Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford: Oxford University Press.
- Neale, S. (2001) *Facing Facts*, Oxford: Oxford University Press.
- Noddings, N. (Ed.) (2005) *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press.

- Nussbaum, M. C. (1996) *For Love of Country? In a New Democracy Forum on the Limits of Patriotism*, Boston: Beacon Press.
- Pagin, P. (2003) Communication and Strong Compositionality. *Journal of Philosophical Logic* No 32, 287–322.
- Pagin, P. (2005) Compositionality and Context. In G. Peter and G. Preyer (Eds.), *Contextualism in Philosophy*, Oxford: Clarendon Press, pp. 303–348.
- Quine, W. O. (1978) *The Web of Belief*, 2<sup>nd</sup> edition, New York: Random house cop.
- Roth, K. (2000) *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*, Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Roth, K. (2006) Deliberation in national and post-national education. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.38, No. 5, 569–589.
- Roth, K. (2007) Deliberative Pedagogy: Ideas for Analysing the Quality of Deliberation in Conflict Management in Education. In K. Roth and S. Selander (Eds.) *Identity and Learning in an Age of Globalisation*, Studies in Philosophy and Education, Special Issue (forthcoming)
- Soysal, Y. (1994) *The Limits of Citizenship: Migrants and Post-national Membership in Europe*, Chicago: Chicago University Press.
- Valadez, J. M. (2001) *Deliberative Democracy, Political Legitimacy, and Self-Determination in Multicultural Societies*, Boulder Colorado: Westview.
- Wolf, P. J. and Macedo, S. (Eds.) (2004) *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington D.C: Brookings Institution Press.

### 1.3.2.A- LES PRINCIPES DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE

ROB VAN OTTERDIJK  
Tilburg

Dans ce chapitre, nous allons considérer les premières questions de base qui viennent à l'esprit lorsque l'on décide de se mettre à « Enseigner l'Europe » à de futurs enseignants... et proposer quelques principes également basiques.

#### *Enseigner la citoyenneté*

- Ce qu'est la citoyenneté
- Citoyenneté européenne
- Pourquoi une éducation à la citoyenneté ?

#### *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*

Avant de songer à une 'éducation à la citoyenneté', il faut s'interroger sur le sens même de 'citoyenneté'. Ceci est un thème récurrent du débat public, avec des points de vue très variés sur ce que représente la citoyenneté pour les gens.

#### Définition de 'citoyenneté'

Citoyenneté est un mot largement contesté. L'une des définitions les plus reconnues de la citoyenneté, cependant, est celle de T.H. Marshall, qui considère la citoyenneté comme comprenant trois éléments, civil, politique et social. L'élément civil comporte les droits nécessaires pour assurer la liberté individuelle. L'élément politique implique le droit de participer à l'exercice du pouvoir politique. Et l'élément social suppose un ensemble de droits au bien être, à la sécurité et à une vie d'être humain civilisé selon les critères en vigueur. (Adapté à partir de T.H. Marshall's *Citizenship and Social Class*)

Au sens étroit, la citoyenneté signifie l'appartenance à une communauté politique, ou à un état, en général parce que c'est là que vous êtes né ou que vous y avez votre famille. Cela suppose certains droits, responsabilités et devoirs –légaux, sociaux et moraux.

Dans un sens plus large, la citoyenneté signifie être un citoyen actif et responsable – une personne qui montre de l'intérêt pour les questions qui concernent la communauté ou l'état, et qui agit avec les autres pour atteindre des buts définis en commun. Dans ce contexte, des gens peuvent agir comme des citoyens et se faire entendre, même s'ils n'ont pas le statut légal de citoyen.

L'éducation à la citoyenneté s'appuie sur cette définition plus large – qui est valide pour tous, indépendamment de leur statut légal et qui est un processus continu tout au long de la vie. L'éducation à la citoyenneté outille les jeunes en leur fournissant des savoirs, des savoir faire et une compréhension qui leur permettra de jouer un rôle actif, efficace dans la société, en étant des citoyens éclairés et critiques, moralement et socialement responsables. Elle vise à leur donner la confiance et la conviction qu'ils peuvent agir en coopération avec les autres, qu'ils peuvent avoir une influence et faire la différence dans leurs communautés (localement, nationalement et internationalement).

La citoyenneté se fonde sur trois principes

- **Responsabilité sociale et morale :** apprendre, dès le plus jeune âge à se conduire avec confiance, d'une manière responsable, moralement et socialement, dans la classe et hors de la classe, à la fois envers les personnes en charge de l'autorité et envers les autres. Les gens ont des droits et des devoirs.
- **Engagement dans la vie de la cité :** apprendre à s'impliquer dans la vie et dans les préoccupations des communautés, y compris apprendre en s'engageant dans des actions locales au service des gens. Ceci ne peut pas être de la seule responsabilité de l'école, mais doit être également le fait de l'éducation à la maison.
- **L'éducation au politique :** apprendre en quoi consiste la vie publique et comment y prendre part ; comment l'influencer, par le savoir, le savoir faire et les valeurs. La vie publique au niveau local, national et international.

Une autre perspective sur la citoyenneté, qui peut nous aider à clarifier le concept, est la suivante, qui classe les compétences du citoyen en cinq catégories interconnectées.

- 1- La citoyenneté donne aux individus le statut de membre d'un territoire défini politiquement, à l'intérieur duquel les droits et les responsabilités réciproques s'exercent de manière équitable par tous les concitoyens.
- 2- La citoyenneté confère une identité aux individus, une prise de conscience de leur propre existence en tant que membre d'une collectivité.
- 3- Cette identité comprend un ensemble de valeurs, généralement considérées comme étant un engagement envers le bien commun.
- 4- Dans une démocratie, la citoyenneté implique un degré de participation dans la vie publique.
- 5- La connaissance et la compréhension des principes politiques, légaux et socioculturels.

Ces catégories fondamentales, nous amènent à énoncer des concepts-clés pour la définition d'un contenu pédagogique pour l'éducation à la citoyenneté :

- Démocratie et autocratie
- Coopération et conflit
- Egalité et diversité
- Équité, justice, l'état de droit, les règles, les lois et les droits de l'homme
- Liberté et ordre
- Individu et communauté
- Pouvoir et autorité

- Droits et responsabilités

Lorsque l'on conçoit un programme, on doit garder ces principes à l'esprit et les contextes dans lesquels on les aborde doivent être pertinents.

Il est important d'insister sur le fait que, au contraire de ce qui arrive souvent en éducation, la citoyenneté ne peut pas se réduire à une suite de compétences politique, sociales et économiques. Ce n'est pas simplement une question de savoir faire, mais aussi de savoirs et de compréhension.

### *La citoyenneté européenne*

D'une manière générale, la citoyenneté européenne se fonde sur les mêmes principes que la citoyenneté locale ou nationale, mais, d'un autre côté, on ne peut pas nier que la question de la citoyenneté européenne soit actuellement l'objet de discussions. Le concept de citoyenneté européenne est une question centrale depuis son introduction dans le traité de Maastricht. Les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux ont vu dans l'introduction de la condition de citoyenneté dans le cadre du traité européen un pas en avant important sur le chemin de la démocratisation de l'Union européenne. Mais le concept de citoyenneté européenne a entraîné de vives discussions au sujet de son contenu précis, aussi bien que par rapport aux dimensions politique, économique et sociale du statut de citoyen européen.

Des évolutions importantes sont apparues ces dernières années dans ce domaine, mais les questions fondamentales doivent encore être résolues. Le traité d'Amsterdam a clarifié l'attribution formelle des droits du citoyen européen et ses liens avec la nationalité d'un Etat Membre. Les prémisses selon lesquels la citoyenneté doit nécessairement être traitée au niveau national trouvent de nombreux partisans dans la pensée politique et légale conventionnelle. C'est Hannah Arendt, au siècle dernier, qui a sans doute formulé ce point de vue avec le plus de clarté ; un citoyen serait « par définition un citoyen parmi les citoyens d'un pays parmi d'autres pays. Ses droits et ses devoirs doivent être définis et limités, non seulement par ceux de ses concitoyens, mais aussi par les limites d'un territoire... ». Mais la citoyenneté est-elle, de ce fait, limitée aux limites d'un état-nation ? Est-ce que le concept d'une citoyenneté centrée sur la nation toujours valable et ce concept peut-il être utilisé dans le contexte d'une citoyenneté européenne ?

### *La dimension européenne de la citoyenneté*

Comme l'a indiqué Ivo Petru dans son article au début de cet ouvrage, la citoyenneté européenne donne formellement le droit aux citoyens des Etats Membres de :

- Se déplacer et résider librement sur le territoire des Etats Membres de l'UE
- Voter et être candidats aux élections municipales de l'Etat Membre dans lequel ils résident même s'ils habitent dans un autre état que celui dont ils ont la nationalité
- Adresser des pétitions au Parlement européen et au médiateur européen lorsqu'ils remarquent des dysfonctionnements entre les citoyens et les institutions européennes
- Bénéficier de la protection diplomatique ou consulaire de tout autre Etat Membre dans tout pays du monde où leur propre pays ne serait pas représenté, dans les mêmes conditions que leurs propres ressortissants

La citoyenneté est souvent liée à l'identité. Les gens qui habitent en Europe, que ce soit dans l'Union, ou à l'extérieur de l'Union, peuvent se dire Européens. On n'a cependant pas une image très claire de ce qu'est l'identité d'un citoyen Européen. Beaucoup de gens ne se sentent pas Européens, parce que l'Europe manque d'une identité commune, d'une histoire commune et d'une culture commune. Si l'on prend en compte la variété culturelle, ethnique et linguistique de l'Europe, toute tentative de définir la citoyenneté européenne doit inclure une notion de diversité. Beaucoup ont peur de perdre leur identité nationale.

C'est pourquoi le concept de citoyenneté européenne nécessite une approche différente de celles des concepts locaux ou nationaux. Concernant la dimension européenne, la poursuite de l'unité risque de décourager les gens d'aborder cette question, parce qu'il n'y a pas assez de symboles, de héros, de rituels, de valeurs, avec lesquels ils peuvent s'identifier, alors que, par ailleurs, on remarque une tendance grandissante vers plus de cohésion et d'identification avec toutes sortes d'expressions d'une identité nationale et locale.

Devrions-nous parler de l'Europe comme de l'Union européenne, du continent européen, de la citoyenneté européenne, de la culture ou des valeurs européennes ou occidentales ? parce que l'Europe a toujours été et est encore en train de se diviser et de s'identifier, nous ferions mieux de le reconnaître et nous retenir, pour l'instant, de définir la citoyenneté européenne, mais plutôt discuter les questions qui sont importantes et se rendre compte que les liens entre les tendances locales, régionales, nationales et internationales sont de plus en plus intimement resserrés (mondialisation et internationalisation).

Cette prise de conscience peut finalement nous amener à une sorte de citoyenneté post-nationale qui n'est pas déterminée par la naissance ou par la nationalité, mais par le lieu de résidence.

### *Les concepts clés pour la citoyenneté européenne*

Les problèmes qui doivent être analysés et discutés lorsque l'on essaie de définir ce que signifie 'être européen' sont :

- Les racines historiques pertinentes : par exemple, l'héritage grec et romain, la tradition judéo-chrétienne et l'Empire romain, la réforme et le siècle des lumières, la colonisation et la création de 'l'étranger noir', l'intégration européenne, les deux guerres mondiales, la guerre froide et le concept des états-nations...
- Les idées contemporaines de l'Europe : par exemple, l'Europe politique ; les institutions et leur fonctionnement, les droits de l'homme. L'Europe économique : le marché commun, l'état-providence. L'Europe sociale et culturelle : est-ce que l'Europe est un espace social ? Les questions fondamentales de justice, de liberté, d'égalité. Quelles cultures, quelles histoires se mêlent pour constituer la culture européenne ? l'héritage commun.
- Les identités et les idéologies : par exemple, les identités européennes multiples, les concepts d'inclusion et d'exclusion, la migration, la forteresse Europe, la diversité et la société multiculturelle

### *Pourquoi une éducation à la citoyenneté ? La nécessité de vivre ensemble*

Chaque fois que des communautés grandissent et commencent à se mélanger et à se superposer dans des enchevêtrements complexes, elles deviennent des sociétés avec, nécessairement, une grande diversité interne. Les individus ne se connaissent pas toujours et peuvent avoir des valeurs et des intérêts différents. Pour que les gens puissent cohabiter dans des sociétés complexes, il faut des institutions ; et les membres doivent acquérir des savoirs, des aptitudes et des attitudes qui leur permettent de collaborer avec un large éventail de personnes. Ils doivent être préparés et équipés pour se comprendre, se faire confiance, inspirer confiance en prenant des responsabilités, organiser et défendre un état de confiance envers les institutions communes, afin de créer des sociétés viables. Les sociétés viables se caractérisent par un haut degré de cohésion sociale, ce qui se réfère essentiellement à du travail en réseau partageant les mêmes normes, les mêmes valeurs, et la même compréhension ce qui facilite la coopération à l'intérieur de n'importe quel groupe. Les liens sociaux vont aider les gens à vivre ensemble plus longtemps et en meilleure harmonie. La cohésion sociale est indispensable pour que les sociétés prospèrent économiquement et pour que le développement soit durable. Le capital social, qui est une propriété des réseaux sociaux, est le liant qui tient ensemble une société.

### *La cohésion sociale au niveau local a tendance à engendrer la cohésion sociale à des niveaux plus larges*

Le degré d'investissement d'un individu dans l'amélioration du bien-être de ses congénères et dans le fonctionnement des institutions influence profondément sa manière de penser la citoyenneté. La citoyenneté est un produit de la culture et il ne peut pas être reçu en héritage, mais il doit se construire. La conscience d'être citoyen, de faire partie de la société, de dépendre des institutions pour sa survie et d'être responsable de la survie de la société, voilà toute la complexité de la conscience citoyenne. Cela s'apprend. La cohésion sociale nécessite un investissement constant dans les cœurs et les esprits de chaque nouvelle génération. Lorsqu'une génération grandit dans une société qui diffère de celle dans laquelle ses parents ont été élevés, il faut que la société fasse encore plus d'efforts pour définir et faire avancer la cohésion sociale. C'est là que vient la part de l'éducation.

Si l'on considère que si les états-nations d'Europe n'ont que partiellement réussi c'est parce qu'ils n'ont pas garanti la cohésion sociale au niveau du continent, il devient alors essentiel de créer une conscience de citoyenneté européenne. Un certain nombre de résultats positifs ont bien évidemment été atteints, dans les domaines institutionnels et économiques ; mais il y a un net déficit civique en Europe. Que cela soit uniquement à mettre au compte de 'l'Européanisme' est plus que douteux, car on a assisté, pendant ces dernières décennies, au niveau mondial, à une différenciation fonctionnelle grandissante dans de nombreux réseaux de relations, qu'elles soient formelles ou informelles.

Les membres de la jeune génération sont impliqués dans une diversité énorme de communications humaines qui ne conduisent pas nécessairement à une meilleure compréhension. Au contraire. La complexité croissante de l'environnement institutionnel des citoyens nécessite un sens sophistiqué de la citoyenneté, des savoirs et de l'expérience.

Si la société change radicalement, les changements en éducation doivent s'y adapter.

La capacité à vivre ensemble en famille, dans la communauté locale, la nation ou dans un environnement mondial est intimement lié aux compétences de citoyen, de faire partie d'une communauté.

L'éducation joue un rôle vital dans ce processus.

#### *Les objectifs de l'éducation à la citoyenneté ; La citoyenneté à l'école*

L'éducation à la citoyenneté donne aux élèves les savoirs, les savoir faire et la compréhension nécessaires pour jouer un rôle effectif dans la société au niveau local, national et international. Cela les aide à devenir des citoyens informés, réfléchis et responsables, conscients de leurs droits, et, en conséquence, conscients de leurs devoirs. On veut que l'éducation à la citoyenneté développe la conscience spirituelle, morale, sociale et culturelle, rendant les étudiants plus confiants et responsables à la fois dans la classe et en dehors de la classe. Il est important que les élèves jouent un rôle dans la vie de leur école, leur voisinage, les communautés et le large monde. Cela les encourage à chercher à en savoir plus dans le domaine de l'économie, des institutions et des valeurs démocratiques ; des différentes identités nationales, religieuses et ethniques ; et le développement des capacités des étudiants à réfléchir aux problèmes et à prendre part aux discussions et aux débats.

En général, l'éducation à la citoyenneté concerne :

- Apprendre à vivre ensemble
- Apprendre en vivant ensemble
- Apprendre pour vivre ensemble

Les éducateurs à travers l'Europe, confrontés aux besoins concrets des établissements scolaires, se sont mis d'accord pour identifier les savoirs, les comportements et les attitudes que les élèves devraient développer pour répondre à ces besoins.



En conclusion, ils ont défini les objectifs d'apprentissage suivants, qui peuvent être considérés comme des objectifs concrets pour 'éducation à la citoyenneté :

- Comprendre et gérer la diversité
  - Les élèves et les étudiants devraient apprendre à comprendre et à apprécier les différences physiques et raciales tout autant que les différences entre les systèmes de valeurs et les différences d'origine religieuse et ethnique.
- Tolérance
  - Les élèves et les étudiants devraient apprendre à comprendre les points de vue, les comportements et les valeurs des autres d'une part, et comprendre (et développer la capacité à réagir contre) les comportements anti-sociaux. Ils devraient apprendre à comprendre les situations et les processus qui aboutissent à l'inégalité sociale.
- Avoir et gérer des opinions
  - Les élèves devraient apprendre à donner corps à leurs opinions, à leur donner forme et à les exprimer, à les échanger avec les autres, à être prêts à mettre en question à la fois leurs opinions et celles des autres, à être conscients des limites des positions de la démocratie et d'être capables d'agir sur la base de leurs opinions dans leurs interactions avec les institutions politiques et dans d'autres activités dans laquelle ils ont une responsabilité envers leurs concitoyens.
- Attitude et outils critiques
  - Les élèves doivent être entraînés à maintenir et mettre en oeuvre une attitude critique lorsqu'ils fournissent ou reçoivent des informations en interaction avec leurs pairs, ou à travers les médias, et en particulier l'internet. Ils devraient aussi être équipés des outils intellectuels nécessaires pour le faire.
- Résolution de conflits
  - Les élèves devraient apprendre à résoudre les conflits de manière pacifique, dans les micro-contextes comme la famille, aussi bien que dans la vie publique. Ils devraient être équipés pour le faire en développant leur confiance et leur empathie avec les autres. Comprendre les lois de la communication et, par exemple, les théories du fonctionnement du pouvoir sont indispensables.
- Engagement dans l'environnement humain
  - Les élèves devraient développer la solidarité et la responsabilité envers les gens de leur entourage immédiat et agrandir progressivement le cercle jusqu'à la nation, l'Europe et l'humanité dans son ensemble. L'engagement suppose le développement de dispositions émotionnelles pour coopérer et participer volontairement aux activités civiques, fondées sur une connaissance adéquate des relations nationales, européennes et mondiales.
- Participation à la vie de la communauté
  - Les élèves devraient aussi être outillés des savoir faire qui leur permettront d'agir en accord avec leur intérêt pour l'environnement humain.
- Participation démocratique
  - Les élèves devraient être équipés des savoirs et des savoir faire qui leur permettront de remplir leur rôle de citoyens responsables dans les processus démocratiques de prise de décisions et dans leur soutien aux institutions démocratiques qui nous permettent de vivre ensemble, y compris les institutions européennes, et assurer leur mise en oeuvre appropriée telles que définies dans les documents des droits de l'homme.
- Identité
  - Les élèves devraient être équipés de savoirs et d'outils pour analyser la pertinence et les processus en oeuvre dans le domaine de l'identité. Ils devraient être équipés d'outils pour analyser et comparer les cultures différentes et prendre conscience des stéréotypes nationaux et internationaux.
- Développement durable
  - Les élèves devraient être équipés de savoirs et d'outils pour comprendre le développement durable et agir en accord avec une société basée sur le principe de développement durable.

Ces objectifs nécessitent des connaissances, de la compréhension et des savoir faire au sujet d'un large éventail de sujets et de problèmes, en même temps qu'un ensemble de valeurs et de dispositions pour lesquels les parents, les écoles, les institutions civiques, les amis, les associations, etc. sont conjointement responsables dans un effort commun pour atteindre une société viable.

### 1.3.3.A- DEVELOPPER DES APTITUDES DE PENSEE CRITIQUE

ROB VAN OTTERDIJK

Tilburg

#### *Une attitude critique et des stratégies d'enseignement*

«Lorsqu'ils traitent des questions controversées, les enseignants devraient adopter des stratégies qui enseignent aux élèves à reconnaître les distortions, à évaluer les données qui leur sont présentées et à chercher des interprétations alternatives, des points de vue et la source des preuves ; par-dessus tout, à donner de bonnes raisons pour tout ce qu'ils disent et ce qu'ils font, et à attendre des autres qu'ils donnent eux aussi de bonnes raisons. »

Toute éducation à la citoyenneté devrait également impliquer les jeunes dans une citoyenneté active – prendre des décisions et agir dans des associations où ils pourront apprendre dans des contextes plus larges. La recherche et l'expérience nous ont appris que l'éducation à la citoyenneté est plus efficace lorsqu'elle s'appuie sur une approche active et est menée par les jeunes eux-mêmes. C'est pourquoi les démarches et les méthodes devraient être choisies pour faciliter une telle attitude critique.

#### *Une attitude critique*

«La pensée critique est le processus intellectuel conscient qui consiste, de manière active et efficace, à conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et/ou évaluer les données collectées ou engendrées par l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement, ou la communication, afin de se guider dans ses convictions et ses actions. » (Scriven, 1996)

Afin de développer une attitude critique, différentes stratégies peuvent être mises en œuvre dans la classe, mais, comme nous l'avons dit dans l'introduction, la délibération et l'explicitation des définitions sont essentielles. De quoi parlons-nous lorsque nous parlons de citoyenneté ? Qu'est-ce que le patriotisme ? Quelles sont les différentes opinions de la citoyenneté en Europe ?

Les enseignants devraient essayer de créer une attitude de curiosité d'un côté et de pensée critique de l'autre. Ne croyez pas toujours ce que vous voyez, entendez ou lisez ; essayez d'être critique au sujet des sources, des auteurs et des contenus. Essayez de former et de formuler votre propre opinion et essayez de trouver les moyens de la mettre en pratique ; ce qui est particulièrement important pour la citoyenneté. La citoyenneté devrait non seulement être un outil pour acquérir des connaissances et des compétences mais aussi pour devenir conscient de l'injustice dans le monde et pour, au moins, réfléchir aux moyens de contribuer à une société plus juste.

Habermas a écrit, à propos d'un principe important pour l'éthique du discours : « Une norme n'est valable que si elle rencontre l'approbation de tous ceux qui peuvent en être affectés ». Pour Habermas, une norme n'est moralement justifiée que si elle est adoptée après une discussion libre et rationnelle. Il est essentiel de créer un environnement d'apprentissage

dans lequel les élèves se sentent libres de s'exprimer, dans une attitude de respect et de tolérance. Une attitude critique et curieuse peut être favorisée par des moyens didactiques, mais elle influence également le contenu, l'organisation des cours et le comportement des enseignants. Habermas identifie 8 caractéristiques de la pensée critique. La pensée critique suppose que l'on pose des questions, que l'on définisse les problématiques, que l'on examine les données, que l'on analyse les postulats et les distortions, que l'on évite le raisonnement émotionnel et la simplification excessive, que l'on considère les interprétations variées et que l'on tolère l'ambiguïté. L'ambiguïté et le doute remplissent une fonction dans la construction de la pensée critique et sont une étape nécessaire, et même productive, du processus. Une autre caractéristique de la pensée critique, identifiée par de nombreuses sources, est la métacognition. La métacognition consiste à réfléchir sur sa propre pensée. Plus précisément, la métacognition consiste à être conscient de ce que l'on pense au moment où l'on effectue certaines tâches spécifiques et à utiliser cette prise de conscience pour contrôler ce que l'on est en train de faire. En fait, les standards intellectuels de base pour la qualité du raisonnement au sujet d'un problème, d'une question ou d'une situation, devraient être appliqués.

Pour aider les élèves à les apprendre, les enseignants devraient poser des questions qui sondent le raisonnement des élèves, des questions qui rendent les élèves responsables, impliqués dans ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent ; des questions, qui, de par leur utilisation systématique par l'enseignant dans la classe finiront par être internalisées par les élèves et deviendront des questions qu'ils se poseront eux-mêmes. Le but ultime est donc que ces questions soient complètement intégrées dans le mode de pensée des élèves, devenant partie de leur voix intérieure, et qui les guide vers un raisonnement de plus en plus affûté. Bien qu'il y ait de nombreux standards, les suivants sont sans doute parmi les plus significatifs :

- **Clarté** : Pourriez-vous développer ce point ? Pourriez-vous l'exprimer différemment ? Pourriez-vous me donner une illustration ? un exemple ? La clarté est la porte d'entrée standard. Si une expression manque de clarté, il est impossible de savoir si elle est juste ou pertinente. En fait, on ne peut rien en dire, parce que l'on ne sait pas encore ce qui est dit. Par exemple, la question « Que peut-on faire à propos du système éducatif américain ? » n'est pas claire. Afin de considérer cette question de manière pertinente, il faut avoir une meilleure idée de ce que la personne qui pose la question considère être un « problème ». Une question plus claire pourrait être : « Qu'est ce que les éducateurs peuvent faire pour s'assurer que les étudiants apprennent les compétences et les habiletés qui les rendront capables de réussir dans leur travail et dans les prises de décisions de la vie quotidienne ? »
- **Exactitude** : est-ce que c'est réellement vrai ? Comment peut-on le vérifier ? Comment peut-on prouver que c'est vrai ? Une déclaration peut être claire, mais inexacte, comme par exemple « la plupart des chiens pèsent plus de 150 kg ».
- **Précision** : Pouvez-vous donner plus de détails ? Pouvez-vous être plus précis ? Une déclaration peut être à la fois claire et exacte, sans être précise ; comme par exemple : « Jack est en surpoids » ; nous ne savons pas de combien : 10kg ou 50kg.
- **Pertinence** : En quoi est-ce que cela concerne notre question ? En quoi est-ce que cela influence le problème ? Une déclaration peut être laire, exacte, précise, mais non pertinente. Par exemple, les élèves pensent souvent que la quantité de travail, ou d'efforts, qu'ils produisent devrait influencer leur note. Cependant, bien souvent, l'effort ne mesure pas la qualité des apprentissages réalisés, et *même si c'était le cas*, ce n'est pas l'effort qui détermine le niveau.
- **Profondeur** : Comment est-ce que votre réponse traite la complexité de la question ? Comment est-ce que vous prenez en compte les problèmes liés à cette question ? est-ce que cela gère les facteurs les plus significatifs ? Une déclaration peut être claire, exacte, précise et pertinente, mais superficielle (c'est-à-dire, manquer de profondeur). Par exemple « Dites tout simplement 'Non' », que l'on entend souvent pour décourager les adolescents et les jeunes d'utiliser de la drogue, est clair, exact, précis et pertinent. Néanmoins, cette proposition

manque de profondeur, car elle traite un problème extrêmement complexe, celui de l'usage répandu de la drogue par les jeunes, de manière superficielle. Elle masque la complexité de la question.

- **Ampleur** : Devons-nous considérer un autre point de vue ? Y a-t-il une autre manière d'envisager cette question ? Comment peut-on voir cela du point de vue d'un conservateur ? du point de vue de... ? Une ligne de raisonnement peut être claire, juste, précise, pertinente et profonde, mais manquer d'ampleur ; comme par exemple un argument vu d'un point de vue conservateur ou libéral et qui examine une question dans tous ses aspects, mais qui ne prend en compte que l'une des perspectives.
- **Logique** : Est-ce que cela signifie vraiment quelque chose ? est-ce que c'est en lien direct avec ce que vous venez de dire ? Comment ? Tout à l'heure, vous disiez ceci et maintenant, vous dites cela, comment ces deux affirmations peuvent-elles être toutes les deux vraies ? Lorsque nous pensons, nous rassemblons une variété de pensées dans un certain ordre. Lorsque l'assemblage de ces pensées constitue un sens solide et complémentaire, la pensée est 'logique'. Lorsque l'assemblage est contradictoire d'une certaine manière, ou ne renforce pas le sens, l'organisation des pensées est illogique.

**Suggestions** pour essayer d'atteindre ces standards :

- Donnez aux étudiants des tâches de mini recherches.
- Proposez aux étudiants des aphorismes ou des déclarations controversées et demandez-leur de trouver des arguments pour et contre.
- Essayez de trouver des centres d'intérêt qui suscite la curiosité des étudiants, afin qu'ils aient envie d'en savoir plus.
- Demandez aux étudiants de combiner, d'analyser et de catégoriser des problèmes.
- Laissez de la place pour les solutions personnelles et ne leur demandez pas d'utiliser systématiquement des méthodes existantes pour résoudre des problèmes.
- Faites formuler par les étudiants eux-mêmes leurs propres questions.

Pour promouvoir la pensée critique, plusieurs stratégies peuvent être utilisées.

### 1. Apprendre l'abstraction

Le problème le plus immédiat que les enseignants de la citoyenneté doivent résoudre est de savoir comment apprendre l'abstraction et les principes complexes d'une manière imaginative et stimulante sans présenter une collection d'exemples apparemment sans aucun lien. La plupart des contenus concernant la citoyenneté ont à voir avec ces principes fondamentaux abstraits. Les étudiants doivent être guidés pour trouver leurs propres exemples.

### 2. Apprendre par la méthode du raisonnement déductif

Une fois que les principes de la citoyenneté ont été définis et clarifiés, pensez à les relier à des situations ou des circonstances avec lesquelles les étudiants seront familiers. Le raisonnement déductif consiste à laisser les étudiants analyser les environnements et les contextes des situations et, de là, à formuler des principes généraux.

### 3. L'enseignement par analogie

En lien étroit avec l'approche déductive, l'enseignement par analogie permet d'utiliser les divers paradigmes pour révéler l'essence d'un concept ou d'un principe et comment elle se manifeste dans des situations variables. Par exemple, l'établissement scolaire peut être utilisé par analogie à un état imaginaire. Les questions concernant le pouvoir et l'influence peuvent être posées.

### 4. Apprendre la controverse

Les questions controversées ont longtemps été écartées des programmes scolaires, car considérées comme trop personnelles, comme par exemple, l'éducation sexuelle, ou trop contemporaines, comme par exemple, l'éducation politique. L'éducation à la citoyenneté va inévitablement augmenter le nombre de questions controversées dans les programmes, car celles-ci vont nécessairement impliquer des jugements de valeur et être contestées par les autres. La classe est un lieu approprié pour aborder des questions controversées d'une manière raisonnable et équitable, en mettant l'accent plus sur le questionnement que sur l'endoctrinement. La tâche de l'enseignant est de favoriser l'expression des points de vue des élèves, et non pas d'espérer atteindre un consensus ; mais plutôt d'accepter un certain degré de divergences, en offrant des perspectives différentes et en stimulant les arguments bien documentés.

#### *5. Education contre endoctrinement*

L'éducation à la citoyenneté doit développer la capacité des élèves à détecter les distortions dans les activités humaines contemporaines. Les élèves doivent pouvoir reconnaître que toutes les sources sont nécessairement incomplètes. En conséquence, les enseignants doivent enseigner le plus objectivement possible, en tenant compte de l'âge, des capacités et de l'expérience des élèves.

#### *6. Enseigner les compétences affectives*

Enseigner et apprendre la citoyenneté devraient être accompagnés ou intégrés à la pratique de la citoyenneté. Ce n'est pas simplement les contenus qui sont important dans ce domaine, mais également les savoir faire et les attitudes requises pour acquérir ces contenus. Les contenus d'un enseignement de la citoyenneté présupposent un certain style d'enseignement ; on ne peut pas enseigner le respect des droits et ne pas donner le droit à la parole aux étudiants. L'apprentissage actif dans des situations de la vie est important, non seulement pour acquérir des compétences, mais également pour percevoir les liens entre les contenus et l'engagement.

#### *7. Distortions et preuves*

Lorsque l'on enseigne la citoyenneté, il est important que les élèves n'acquiescent pas seulement une collection d'information sans vie ; les activités doivent être structurées autour de données qui leur permet de réfléchir sur leurs choix et qui influencent positivement leurs attitudes. Lors de ce processus, les élèves doivent se détacher d'une simple acquisition de connaissances pour aborder une véritable réflexion sur ces mêmes connaissances. Que pourrait-on faire, et que devrait-on faire pour redresser les problèmes sociétaux et quelles seront les conséquences pour leur conduite future ?

#### *8. La pensée critique*

Les enseignants de la citoyenneté doivent développer les compétences de pensée critique de leurs élèves en mettant l'accent sur la manière dont ils perçoivent les interconnexions des idées et des concepts. La mission de l'enseignant est de développer l'indépendance et l'ouverture d'esprit, la capacité à distinguer les données valides et invalides et la recherche de sources fiables d'information.

#### *9. L'apprentissage expérientiel dans la cité*

L'apprentissage actif, expérientiel a pour but de faire acquérir des capacités sociales, politiques et personnelles, qui sont également indispensables pour la pratique et pour la compréhension. L'apprentissage expérientiel dans la cité fournit aux élèves des occasions concrètes de participer, avec d'autres, au service public. Il donne aux écoles un terrain favorable pour améliorer l'apprentissage de leurs élèves en leur faisant construire toute une variété de compétences sociales. Les collectivités régionales et nationales devraient coopérer avec les établissements scolaires pour encourager la participation et l'implication des habitants dans ce processus.

#### *10. Promouvoir la réflexion*

« Qu'avez-vous fait d'important aujourd'hui en classe ? Quelle question liée à cette séance va rester dans votre esprit ? » L'enseignant sélectionne quelques réponses et prépare la prochaine session.

### *11. Stratégies d'apprentissage coopératif*

Mettre les élèves en groupes d'apprentissage coopératif est une manière efficace de promouvoir la pensée critique. Dans des environnements coopératifs correctement structurés, les étudiants effectuent plus de tâches de raisonnement critique, avec le soutien et le feedback continus des autres membres du groupe et de l'enseignant.

### *12. Etude de cas ; méthode délibérative*

L'enseignant présente un cas (ou une histoire) sans conclusion. En fournissant l'appui de questions préparées, l'enseignant conduit alors les étudiants au fil d'une discussion, à construire une solution au problème.

### *13. Le questionnement socratique*

Le questionnement socratique se définit comme un type de questionnement qui sonde profondément ou explore la signification, la justification, la force logique, d'une proclamation, d'une position, ou d'une ligne de raisonnement. On pose des questions qui interrogent les affirmations, les points de vue, les conséquences, les preuves. Les méthodes de questionnement, comme par exemple de solliciter les étudiants qui ne lèvent pas la main, peut améliorer l'apprentissage en engageant tous les élèves à penser. La méthode socratique cible principalement la clarification. La réponse d'un élève à une question peut être suivie par une demande à un autre élève, de résumer la réponse précédente. Résumer l'information permet aux élèves de montrer qu'ils écoutaient et qu'ils ont intégré l'information et l'ont suffisamment comprise pour la reformuler dans leurs propres mots.

Indépendamment des méthodes utilisées pour promouvoir la pensée critique, il faut toujours prendre en considération les raisons qui risquent d'empêcher les étudiants de penser d'une manière autonome et critique. La capacité à penser est un facteur déterminant, et si l'on constate un déficit, il faut absolument essayer de le combler. Les élèves doivent être encouragés à poser des questions et à ne pas croire et accepter tout ce qu'on leur dit. Il est important que la pensée critique soit encouragée et renforcée dans toutes les classes, à tous les niveaux du parcours scolaire et universitaire.

## 1.3.4.A- LES APTITUDES DE COMMUNICATION ET DE DELIBERATION

ROB VAN OTTERDIJK

Tilburg

### *Délibération et citoyenneté*

La nécessité d'étendre et d'approfondir l'engagement citoyen est l'un des thèmes majeurs d'un mouvement civique qui va croissant mais dont les contours sont un peu flous. Une vie citoyenne développée et une démocratie florissante supposent l'implication active d'un grand nombre de gens dans toute la société. L'engagement civique est ainsi à la fois un baromètre de notre vie publique et un point sur lequel focaliser l'action lorsqu'on veut l'améliorer. Alors que la communication classique de citoyen à citoyen a toujours été un axe central de la démocratie, la délibération publique commence tout juste à être définie comme champ d'investigation et de mise en pratique. Dans ce paragraphe, nous allons considérer la délibération démocratique publique comme moyen d'accroître l'engagement civique :

"Quelle est la catégorie de parole publique la plus susceptible d'étendre l'engagement citoyen et de le rendre significatif aux yeux de gens de toutes sortes ?»

*Qu'est-ce que la "délibération" ?*

Deux sortes de communication peuvent être distinguées :

- 1. Le dialogue conçu comme une communication constructive, avec rejet des stéréotypes et volonté d'écouter et de comprendre l'autre.
- 2. Un processus connexe, la délibération, qui apporte un bénéfice différent - l'utilisation de la pensée critique et de l'argument raisonné comme moyen pour les citoyens de prendre des décisions concernant les politiques publiques.

La délibération est une approche de la prise de décision dans laquelle les citoyens considèrent des faits donnés à partir de points de vue multiples, échangent avec l'autre pour exercer une pensée critique vis à vis des choix qui s'offrent à eux puis élargissent leurs perspectives, leurs opinions, et leur compréhension.

*Délibération et citoyenneté*

La plupart des gens n'entrent guère dans la vie publique ou politique par une porte au-dessus de laquelle seraient écrits les mots "citoyenneté" ou "engagement".

La citoyenneté implique des connexions significatives entre les citoyens, les enjeux, les institutions et le système politique. Elle implique parole et organisation, un fort sentiment de puissance et d'efficacité, avec de vraies possibilités de changer les choses.

La clé pour établir et renforcer connexions et relations de travail, c'est une communication de qualité. C'est pourquoi un nombre croissant de processus d'engagements citoyens comportent une forme de conversation et d'échange publics. Ces processus portent différents noms : dialogue, délibération, débat public - mais leur dénominateur commun est la communication en face à face entre citoyens concernés par les mêmes questions. Les gens veulent appartenir à une communauté, avoir le droit à la parole, entretenir des relations avec toutes sortes de personnes, et avancer sur les questions qui sont importantes pour eux. Pour s'engager, ils ont besoin d'être sûrs que leur participation fera réellement une différence et qu'elle sera valorisée. Ils ont besoin d'occasions qui leur permettent de faire le meilleur usage de leurs compétences et de leur temps. Ils ont besoin d'être invités à participer par ceux qu'ils connaissent et en qui ils ont confiance.

L'une des questions clés est la suivante : comment développer des outils qui permettent à des collectivités d'impliquer un grand nombre de gens, de toutes les catégories sociales et ayant des modes de vie différents ?

Pour résoudre ce problème, il faut des interventions organisées (structures et procédures qui permettent de rassembler des groupes de citoyens de tous âges et de tous modes de vie) mais cela étant, on peut faire beaucoup dans le domaine des compétences. C'est un processus qui peut être promu et régulé aussi bien par les écoles que par les parents.

*Les compétences de délibération.*

Les processus d'engagement public qui fonctionnent le mieux font appel aux principes suivants de discussion, dialogue et délibération.

1. Ils encouragent de multiples formes de discours et de communication pour faire en sorte que toutes sortes de gens puissent réellement s'exprimer. Une fois qu'un groupe comportant une vraie diversité se

rassemble dans un dialogue délibératif, le processus engagé devrait permettre à tous une participation sur des bases égales. Les processus d'engagement public qui sont trop dépendants des capacités des participants à communiquer selon un mode unique et particulier rendent plus difficile la participation complète de tout un chacun. Pour s'assurer que toutes les catégories de personnes ont un réel accès à la parole, les cercles de discussion utilisent une variété de procédés comme des règles de base simples, l'encouragement à la réflexion sur les expériences personnelles, les récits, le brainstorming, et la qualité de l'écoute.

2. *Ils rendent l'écoute aussi importante que la parole.* La plupart des gens ne sont pas habitués à ce que les autres les écoutent vraiment. Que nous soyons impliqués dans des conversations privées quotidiennes ou dans des échanges structurés, la plupart d'entre nous se concentrent sur leurs propres préoccupations ou préparent leur prochaine intervention, au lieu d'essayer de comprendre ce que l'interlocuteur est vraiment en train de dire. Insister fortement sur l'écoute accroît la probabilité qu'un plus grand nombre de gens participe vraiment à l'échange. Quel que soit le groupe, il y aura toujours des participants qui seront plus à l'aise et plus éloquents que d'autres. Les méthodes qui vont promouvoir l'écoute réduiront la pression sur ceux qui éprouveraient une réticence à exposer leurs sentiments et leurs idées devant des étrangers. Une écoute de qualité augmente alors les chances que les gens se comprennent vraiment - et aillent jusqu'à faire preuve d'empathie - et accroissent la possibilité de trouver un terrain d'entente pour des solutions aux questions d'intérêt général qui leur sont soumises.

3. *Ils établissent un lien entre l'expérience personnelle et les questions d'intérêt général.* La seule façon vraiment efficace de permettre aux gens de surmonter leurs réticences de départ à prendre part à une discussion est de leur demander de partager leurs expériences et de décrire comment le problème débattu affecte leur vie quotidienne. Pourtant, bien trop souvent, les processus d'engagement public attendent des gens qu'ils se lancent dans une discussion sur des choix de politique publique sans leur donner la possibilité de réfléchir à la manière qui conviendrait, en lien avec leur expérience personnelle.

4. *Ils bâtissent la confiance et créent des bases solides pour des relations de travail.* Pour que le dialogue délibératif conduise à une action chargée de sens et à un changement, il doit favoriser l'établissement de la confiance et de relations de qualité. Sans un effort manifeste pour construire cette confiance, il est difficile pour les gens d'assumer publiquement les positions et les valeurs qui sous-tendent leurs propres points de vue et à fortiori de comprendre les points de vue des autres.

5. *Ils explorent une gamme de points de vue portés sur la question.* Avant de demander aux gens de prendre des décisions concernant des solutions à des défis publics complexes, le dialogue délibératif devrait les aider à explorer toute une gamme de points de vue relative à la nature des enjeux.

6. *Ils encouragent l'analyse et l'argumentation raisonnée.* Le puissant travail qui se fait dans le dialogue, créant une compréhension mutuelle et construisant des relations basées sur la confiance est nécessaire pour comprendre ou résoudre des problèmes complexes. Mais ce n'est pas suffisant. On a aussi besoin d'un cadre structuré pour s'engager dans une écoute critique et une prise de décision honnête.

La nécessité d'une argumentation raisonnée soulève la question de la quantité d'information dont on a besoin pour délibérer efficacement. Certains mettent l'accent sur la nécessité d'exposer les participants à de grandes quantités d'information technique et autres faits pertinents. Alors que beaucoup de théoriciens et promoteurs de la délibération publique sont d'accord pour penser que les processus d'engagement civique doivent fournir un minimum d'apports sur les questions traitées, ils recommandent également de ne pas submerger les gens sous une masse d'informations.



Les principes de délibération ci-dessus s'appliquent aussi bien à la vie publique qu'à la vie dans l'école.

La façon d'augmenter la participation politique dans nos démocraties libérales et les méthodes pour encourager l'esprit civique et citoyen sont certes des questions complexes, mais on peut exercer une influence positive sur les compétences et les attitudes en appliquant les principes de délibération.

### *Bibliographie*

Arthur, James and Wright, Daniel (2001), *Teaching Citizenship in the Secondary School*, London, David Fulton Publishers Ltd

Aubert-Pérès, J. & Vieuxloup, J. (2003), *Comment donner la parole aux élèves*, Rennes, CRDP de Bretagne

Davies, I. (2005), *100 Ideas for Teaching Citizenship*, London, Continuum International Publishing Group

Dutch Ministry of Education, Culture and Science (2004), *Citizenship-Made in Europe : Living Together Starts a School*

Guerrina, R. (2002), *Europe: History, Ideas and Ideologies*, Arnold

Gearon, L. (2006), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School*, London, RoutledgeFalmer

Oonk, G.H. (2004), *European Integration as a Source of Innovation in Education*, Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs

Source: [http://www.ncl.org/publications/ncr/91-2/ncr91-2\\_article.pdf](http://www.ncl.org/publications/ncr/91-2/ncr91-2_article.pdf), Article by Martha L. McCoy, Patrick L. Scully

## 1.b- Questions and Issues

### 1.1.b- School, Education and Society

#### 1.1.1.B- THE IMPACT OF THE DIGITAL REVOLUTION

HANS VAN TARTWIJK

Tilburg

In this paragraph I would like to pay attention to the far reaching consequences of the digital revolution for our society and education. We are confronted with a new type of society, indicated with different terms: information society, knowledge society, network society (Castells 1996). But regardless of which term is used there are three trends important, seen from the perspective of education. These are the following (Sloep en Jochems 2007) :

- the increasing need for knowledge
- the growing transitoriness of knowledge
- the rise of a specific e-culture

I summarize their conclusions. The artefacts we make content more and more a high intensity of knowledge. You can illustrate this with some examples: the car which has nowadays a highly complicated computerized motor management system, putting new requirements to the mechanics, who are expected to have a growing specialist knowledge. The same development is visible in the medical sector where the medical doctor is more and more dependent on technical and ICT experts.

The increasing need for knowledge has as consequence the threatening short of knowledge workers, unless of course the reservoir of experts is growing. This is exactly the reason why the European Commission in 2000 in Lisbon in her *Memorandum on Lifelong Learning* has formulated an important strategic aim: the improvement of the quality and effectivity of the educational system in the EU.

There is not only a growing need for knowledge. Knowledge has also to be replaced or refreshed after a shorter time. The knowledge intensity of products is for an important part determined by the presence of microships whose power is doubling every 18 months.

These developments are confronting education with big problems. How to educate and to certificate more young people without making concessions to the quality of their certificates? Improvement of our education is the only answer.

The third trend mentioned by Sloep and Jochems is the rise of a specific e-culture. The technological innovations have changed our culture, defined as the complex whole of knowledge, skills, laws, values, standards etc. of people in a certain society. Technological innovations inevitably contribute to gradual cultural changes, for the impact of new technology goes further than its direct functionality. For example a car is more than a means of transport; it is also a way of expression of your identity and your social status. Internet technology is influencing our daily life. Google as search engine has become very popular. Looking for specific information many people don't consult books anymore but the internet. The problem is that the information on the internet can be manipulated by anonymous interested parties (Wikipedia!) and not always reliable. Another example is about the sociological phenomenon, friendship. So called *social network sites* as Friendster and MySpace make new and other social contacts between people possible. This can lead to an enrichment of the social repertoire, as Sloep and Jochems say, especially with young people. See the use of instant messaging. Their teachers on the other hand are in general not familiar with this new phenomenon, which doesn't promote mutual communication and understanding. Diepstraten (2006) concludes: "The world outside school clashes more and more with the 'slower' world of the academic lessons, where young people are expected to consume prescribed knowledge." This development offers chances for the use of technology in education and means that teachers on the base of their professional knowledge and skills have to decide what a sensible and purposive use of ICT could be. A complication is of course the speed of the technological and cultural developments. For teachers is it difficult to keep contact with the (sub)culture of their students. The society and the school has therefore to invest in a continuous professionalisation of their teachers by further training courses etc.

Fact is that changes in education and in society place new demands on the teaching profession. For example, as well as imparting basic knowledge, teachers are also increasingly called upon to help young people to become fully autonomous learners by acquiring key skills, rather than memorising information; they are asked to develop more collaborative and constructive approaches to learning and expected to be facilitators and classroom managers rather than ex cathedra trainers. These new roles require education in a range of teaching approaches and styles. Furthermore, classrooms now contain a more heterogeneous mix of young people from different backgrounds and with different levels of ability and disability. They are required to use the opportunities offered by new technologies and to respond to the demand for individualised learning; and they may also have to take on additional decision-taking or managerial tasks consequent upon increased school autonomy.

These changes require teachers not only to acquire new knowledge and skills but also to develop them continuously. To equip the teaching body with skills and competences for its new roles, it is necessary to have both high-quality initial teacher education and a coherent process of continuous professional development keeping teachers up to date with the skills required in the knowledge based society.

As with any other modern profession, teachers also have a responsibility to extend the boundaries of professional knowledge through a commitment to reflective practice, through research, and through a systematic engagement in continuous professional development from

the beginning to the end of their careers. Systems of education and training for teachers need to provide the necessary opportunities for this.

However, systems for Teacher Education are not always well equipped to meet these new demands.

In a recent OECD survey, almost all countries report shortfalls in teaching skills, and difficulties in updating teachers' skills. Shortages relate especially to a lack of competence to deal with new developments in education (including individualised learning, preparing pupils for autonomous learning, dealing with heterogeneous classrooms, preparing learners to make the most of the ICT, and so on).

In many Member States there is little systematic coordination between different elements of teacher education, leading to a lack of coherence and continuity, especially between a teacher's initial professional education and subsequent induction, in-service training and professional development; nor are these processes often linked to school development and improvement, or to educational research. Incentives for teachers to carry on updating their skills throughout their professional lives are weak.

Investment in the continuous training and development of the teaching workforce is low across the European Union and the amount of in-service training available to practising teachers is limited. In-service training for teachers is compulsory in only eleven Member States; teachers are not explicitly obliged to undertake it in all of these states. Where it exists, training generally amounts to less than 20 hours per year. There is no Member State in which the minimum compulsory training exceeds five days per year, and in most countries, only three days of training per year is compulsory. Furthermore, the fact that in-service training may be compulsory says little about actual participation rates.

As regards new teachers, only half of the countries in Europe offer new teachers any systematic kind of support (e.g. induction, training, mentoring) in their first years of teaching. Explicit frameworks to assist teachers who experience difficulties in performing their duties adequately exist in only one third of countries.

What does this mean for Teacher Education in the EU? In the next paragraph we will pay attention to an attempt of the European Commission to formulate common European Principles for Teacher Competences.

### *Bibliography*

- Castells, M. (1996). *The information age: economy, society and culture, part 1: the rise of the network society*. Oxford, Blackwell.
- Dekkers, H. en W. Meijnen (2003). *Onderwijs in de maatschappelijke context. Onderwijskunde; een kennisbasis voor professionals*. Groningen, Wolters-Noordhoff: p. 14-61.
- Diepstraten, I. (2006). *De nieuwe leerder; Trendsettende biografieën in een kennissamenleving*, Universiteit Leiden, Fontys Hogescholen
- EMCC (2003). *Sector futures: Shaping the future of ICT*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Key data on Education in Europe 2005, Eurydice, ISBN 92-894-9422-0
- <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=052EN>
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Sloep, Peter en Wim Jochems (2007), *De e-lerende burger*. In: *Jaarboek ICT en samenleving 2007: Gewoon digitaal*. Amsterdam: Boom.

<http://www.open.ou.nl/psl/Publicaties/070208De%20e-lerende%20burger.pdf>

Teachers Matter, OECD 2005

### 1.1.2.B- TEACHER EDUCATION FROM A EUROPEAN PERSPECTIVE

HANS VAN TARTWIJK

Tilburg

#### *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*

There are around 6.25 million teachers (full time equivalents) in Europe. Teachers play a vital role in helping people develop their talents and fulfil their potential for personal growth and well-being, and in helping them acquire the complex range of knowledge and skills that they will need as citizens and as workers. It is school teachers who mediate between a rapidly evolving world and the pupils who are about to enter it. The profession of teaching is becoming more and more complex. The demands placed upon teachers are increasing. The environments in which they work are more and more challenging. Many EU States are reviewing the ways in which teachers are prepared for the important tasks they perform on behalf of European society.

The Lisbon European Council in March 2000 stressed that people are Europe's main asset and that "investing in people ... will be crucial both to Europe's place in the knowledge economy and for ensuring that the emergence of this new economy does not compound the existing social problems." The Barcelona Council in March 2002 adopted concrete objectives for improving Member States' education and training systems, including improving education and training.

Under the title 'Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications' the European Commission (DG for Education and Culture) published a paper "to support policy makers at a national or regional level by setting out common European principles for teacher competences and qualifications.". In the following pages you can find the almost integral text of this paper.

The EC (European Commission) underlines that teachers play a crucial role in supporting the learning experience of young people and adult learners. High quality education provides learners with personal fulfilment, better social skills and more diverse employment opportunities. The teachers profession, which is inspired by values of inclusiveness and the need to nurture the potential of all learners, has a strong influence on society and plays a vital role in advancing human potential and shaping future generations. They should therefore be equipped to respond to the evolving challenges of the knowledge society, participate actively in it and prepare learners to be autonomous lifelong learners.

Teachers also have a key role in preparing learners for their role as EU citizens. As such, they need to be able to recognise and respect different cultures. First-hand experience gained in other European countries supports teachers in responding to this challenge. Priority should, therefore, be given to the development of mutual trust and recognition of the competences and qualifications of teachers between member states. The EC admits: although teachers play a critical role in society, they cannot act alone. They need to be supported by the institutions where they are employed, within the context of coherent national or regional policies that are appropriately resourced. These policies must address initial teacher education and continuing professional development, but must also be set within the broader context of education policy

in general. Those who train teachers have an impact on the quality of learning and, therefore, they need to be supported as part of the national or regional system.

The EC formulates four Common European Principles:

1. **A well-qualified profession:** high quality education systems require that all teachers are graduates from higher education institutions and those working in the field of initial vocational education should be highly qualified in their professional area and have a suitable pedagogical qualification. Every teacher should have the opportunity to continue their studies to the highest level in order to develop their teaching competences and to increase their opportunities for progression within the profession. Teacher education is multidisciplinary. This ensures that teachers have extensive subject knowledge, a good knowledge of pedagogy, the skills and competences required to guide and support learners, and an understanding of the social and cultural dimension of education.

2. **A profession placed within the context of lifelong learning:** teachers should be supported in order to continue their professional development throughout their careers. They and their employers should recognise the importance of acquiring new knowledge, and teachers should be able to innovate and use evidence to inform their work. They need to be employed in institutions which value lifelong learning in order to evolve and adapt throughout their whole career. Teachers should be encouraged to review evidence of effective practice and engage with current innovation and research in order to keep pace with the evolving knowledge society. They should be encouraged to participate actively in professional development, which can include periods of time spent outside the education sector.

3 **A mobile profession:** mobility should be a central component of initial and continuing teacher education programmes. Teachers should be encouraged to participate in European projects and spend time working or studying in other European countries for professional development purposes. Those who do so should have their status recognised in the host country and their participation recognised and valued in their home country. There should also be the opportunity for mobility between different levels of education and towards different professions within the education sector.

4 **A profession based on partnerships:** institutions providing teacher education should organise their work collaboratively in partnership with schools, local work environments, work-based training providers and other stakeholders. Higher education institutions need to ensure that their teaching benefits from knowledge of current practice. Teacher education partnerships, which have an emphasis on practical skills and an academic and scientific basis, should provide teachers with the competence and confidence to reflect on their own and others' practice. Teacher education, in itself, should be supported and be an object of study and research.

The EC sees the following competences of the teacher as the **key competences**. Teachers should be able to:

**Work with others:** they work in a profession which should be based on the values of social inclusion and nurturing the potential of every learner. They need to have knowledge of human growth and development and demonstrate self-confidence when engaging with others. They need to be able to work with learners as individuals and support them to develop into fully participating and active members of society. They should also be able to work in ways which increase the collective intelligence of learners and co-operate and collaborate with colleagues to enhance their own learning and teaching.

**Work with knowledge, technology and information:** they need to be able to work with a variety of types of knowledge. Their education and professional development should equip them to access, analyse, validate, reflect on and transmit knowledge, making effective use of technology where this is appropriate. Their pedagogic skills should allow them to build and manage learning environments and retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education. Their confidence in the use of ICT should allow them to integrate it effectively into learning and teaching. They should be able to guide and support learners in the networks in which information can be found and built. They should have a good understanding of

subject knowledge and view learning as a lifelong journey. Their practical and theoretical skills should also allow them to learn from their own experiences and match a wide range of teaching and learning strategies to the needs of learners.

**Work with and in society:** they contribute to preparing learners to be globally responsible in their role as EU citizens. Teachers should be able to promote mobility and co-operation in Europe, and encourage intercultural respect and understanding. They should have an understanding of the balance between respecting and being aware of the diversity of learners' cultures and identifying common values. They also need to understand the factors that create social cohesion and exclusion in society and be aware of the ethical dimensions of the knowledge society. They should be able to work effectively with the local community, and with partners and stakeholders in education – parents, teacher education institutions, and representative groups. Their experience and expertise should also enable them to contribute to systems of quality assurance.

Teachers' work in all these areas should be embedded in a professional continuum of lifelong learning which includes initial teacher education, induction and continuing professional development, as they cannot be expected to possess all the necessary competences on completing their initial teacher education.

The EC ends with a **few recommendations** to national and regional policy makers:

- 1. The teaching profession should be well qualified.
  - Teachers should be graduates from a higher education institution or equivalent;
  - Those teaching in the field of initial vocational education should be highly qualified in their professional area and have a suitable teaching qualification;
  - Teacher education programmes should be delivered in all three cycles (bachelor, master, doctorate) of higher education in order to ensure their place in the European higher education area and to increase the opportunity for advancement and mobility within the profession;
  - The contribution of research and evidence based practice to the development of new knowledge about education and training should be promoted.
- 2. The teaching profession should be seen as a continuum which includes initial teacher education, induction and continuing professional development.
  - Coherent and adequately resourced lifelong learning strategies, covering formal and non-formal development activities are needed to deliver continuous professional development for teachers. These activities, which include subject-based and pedagogical training, should be available throughout their careers and be recognised appropriately.
  - The content of initial and continuous professional development programmes should reflect the importance of interdisciplinary and collaborative approaches to learning.
- 3. Teacher mobility should be encouraged.
  - Mobility projects for teachers should be facilitated and promoted as an integral part of initial and continuous professional development programmes.
  - Initial and continuous professional development programmes should ensure that teachers have the knowledge and experience of European co-operation to enable them to value and respect cultural diversity and to educate learners to become EU citizens and globally responsible.
  - Opportunities to study European languages, including subject-related vocabulary, during initial teacher education and in continuous professional development programmes should be available and promoted.
  - Priority should be given to developing greater trust and transparency regarding teacher qualifications within Europe to allow for mutual recognition and increased mobility.
- 4. The teaching profession should work in partnership with other stakeholders.
  - Partnerships between institutions where teachers will be employed, industry, training providers and higher education institutions should be encouraged in order to support high quality training and effective practice, and to develop networks of innovation at local and regional levels.

*Sources :*

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

## 1.1.3.B- INTERCULTURAL DIFFERENCES

IZABELA ORCHOWSKA

Poznań

*Intercultural Approaches in the European Context of Teacher Education for Language Teachers*

Today, the approach to teaching/learning modern languages in Europe is more and more focused on the plurilingual competence. Indeed, according to the experts of the European Council, the more languages a person learns, the less he/she will store them in separate areas of his/her mind ; but, on the contrary, the more likely he/she will be to develop a plurilingual, pluricultural competence (Coste & al., 2001). At the same time, in accordance with the *Common European Reference Framework for Languages* (Coste & al., ibidem), learners and users of languages are considered as social actors who have to accomplish a number of tasks (not only language tasks) which belong to certain social contexts and which are influenced by the identities of the partners and their mutual, for ever changing, relations. Because this operational perspective takes into account the intellect, the emotions, the will-power and all the aptitudes that the social actor has at his disposal, the competences of the language learner/user also include the general competences which are not directly connected to the language. These comprise knowledge of the world, sociocultural knowledge, intercultural awareness and skills, practical aptitudes, attitudes and learning skills, together with communication competences, namely linguistic, sociolinguistic and pragmatic (Coste & al., 2001). In those circumstances, how can we prepare future language teachers to promote and implement in class the concept of pluri-linguism and the operational approach?

Indeed, the answer to this question is not an easy one and it should be long and complex. (Orchowska, 2005). This is why, in this particular chapter, we will choose to focus on one aspect only, namely how to raise the students' consciousness to intercultural differences, in accordance with the principles that we mentioned above.

D. Hymes and J.J. Gumperz (1964), North American ethnographers, first attracted the linguists' attention to the width of variations which affect communication in various human societies (Kerbrat-Orecchioni, 1998). In our days and age, within the European context, the pragmatic, intercultural, trend (Bloomaert & Verschueren, 1991) in linguistics, abound in examples of differences between cultures, in the anthropological sense of the term. Language teachers should be aware of those differences, if they are to act as intercultural mediators with their pupils (Orchowska, 2005). Moreover, it is not only a question of easily changeable attitudes, like gestures, facial expressions, ways of greetings, etc., but also of our most unconscious stance, of our system of values, in short, of all the implicit rules which regulate our linguistic behaviour.

C. Kerbrat-Orecchioni proposed in 1998 a typology of culturally-marked conversational styles, which seems functional for language teachers. Without denying internal contrastivity, this classification plays upon observable variations between cultures in all the ingredients of communication : semiotic materials (lexical repertoires and morphosyntactic functionings at the speakers' disposal, the rules that codify paraverbal behaviour: pace of speech, vocal intensity, pitch, intonations, special noises like grunting and clearing of the throat, etc. ; non verbal elements, like distances, movements, speaking turns and all the variables : intervals between speeches, overlapping speeches, orders of speeches, length of speeches, means of taking one's turn, functioning of speech regulators as listening signals; thematic, logical and



rhetorical organisation of discourse (for example taboos; differences between discursive styles and argumentative techniques; forms of address, ways of formulating the various speech acts : how to ask for a favour, how to pay a compliment, how to know how direct (or blunt) to be, how to be polite; how to start and end a conversation...

We are convinced that all the teachers and all the learners must take into account those differences and must be able to reflect on the system of underlying values, even though specialists do not agree on how they should be dealt with in class. Indeed, beside the trend according to which cultural differences constitute so many obstacles to understanding and generate conflicts, there is the interactionist trend, also called critical trend, which advocates a dynamic, situational and interactional conception of culture and according to which the term "intercultural communication" can only be used afterwards, in a post-action reflection (Kilani-Schoch, 1997), when cultural differences have been obvious and clearly identified. We personally adhere to the latter position, all the more so as, according to the postulate of plurilinguism, cultural differences should rather be perceived as phenomena that create confrontations which enable you to re-discover your own identity and to cross over towards the new identity of *intercultural speaker*.

Indeed, intercultural lack of understanding or misunderstandings does not result from the differences between cultures, but to the fact that those are ignored, underestimated, or, on the contrary, overrated. It also happens that partners in communication are so ethno-centered that they will entertain a very general and negative view of « otherness » and will therefore find it very difficult to tolerate and even more difficult to understand. That is why we must educate future teachers, not only in their cognitive capacities, but also in the affective and ethic dimensions, by integrating in their professional and personal competences attitudes of tolerance, opening and even empathy to others. Comparisons can be useful but all ratings of cultures must be avoided. However, it would be good practice to contextualize cultural phenomena, whether they belong to our original culture or to another, foreign culture. Similarly, it is also important to recognize that there are differences between members of the same culture...

Regarding pedagogical practice, the use of authentic materials, and, especially the analysis of the cultural elements that pervade them, is a good way to develop intercultural awareness, provided we remain careful to avoid simplified over-generalization. In fact we must provide the student teachers with the possibility to confront their representations and their interpretations of cultural phenomena, to enable them to develop their awareness of the multiplicity of points of view and to take a distance from their own, culturally marked, vision of the world. Moreover, when evaluating the communicative behaviour of the students, the teacher trainer should take into account their skills and attitudes in their dealings with cultural differences: their capacity to recreate the sociocultural context, the capacity to identify their protagonist's communicative intentions and to make them understand their own. It is also important to assess the students' capacity to recognize the potential sources of intercultural or interpersonal conflict as well as their competences as intercultural mediators, such as negotiating topics, and the forms of discourse as much as representations and mutual relations; and, finally, the capacity to formulate judgements from a personal perspective, and therefore without attributing to them the status of absolute truth (Orchowska, 2006), etc.

Any (future) teacher actualizes after their own fashion; communicative models in their own native languages as well as in the target language(s) and their intercultural perceptions remain subjective and partial. They will become effective intercultural mediators for their pupils, only in so far as they become fully aware of the limits of their intercultural interpretations and representations and of the way those representations manifest themselves in their communicative practices. In the European context for teacher education, it should be possible to promote a dynamic conception of cultural differences. Consequently, it seems necessary to

resort to methodologies based upon constructivist, socio-constructivist theories of learning, as well as to the development of critical and creative thinking and to intercultural pedagogy. (Abdallah-Preteceille, 1996).

### *Bibliography*

Abdallah-Preteceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.

Bloomaert, J. & Verschueren, J. (éd.). 1991. *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam: Benjamins.

Coste, D. et al. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Gumperz, J.J., Hymes, D., J.J. 1964. «The ethnography of communication», *American Anthropologist*, vol. LXVI, n° 6, part 2. 1-186.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales 3. Variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin/Massson.

Kilani-Schoch, M. 1997. «La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques». *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 65. 83-101.

Orchowska, I. 2005. *Initiation des futurs enseignants de FLE à l'autoformation interculturelle en contexte universitaire polonais. Une expérience d'évaluation formative à base de documents médiatiques* (thèse de doctorat préparée à l'Université Rennes 2 et à l'Université de Poznań).

Orchowska, I. 2006. «W kierunku interkulturowej dydaktyki autonomizującej w uczeniu się/nauczaniu języka i kultury obcej w egzolingwalnym kontekście instytucjonalnym». In: Paprocka-Piotrowska, U. & Krieger-Knieja, J. (éd.). *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym - nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem. 249-260.

## 1.2.b- European Identity ?

### 1.2.1.B- ISSUES OF IDENTITIES

TAMAS JANURIK

Kecskemét

#### *Identity and motivation; some introductory remarks*

Identity is a hypothetical construction with a normative aspect (self-regulation + autarchy) and a functional aspect: medium function between people and their natural/social surrounding.

There are several levels of identity: personal identity leading to personal activity; social identity with social activity; cultural identity, which is the basis of cultural activities; individual identity as the basis of individual activities.

Human attributes are the components that define and give form to the individual perception of identity; they comprise personal autonomy (autarchy as well!), relations and reflections, union of the subject and the object (self-reflection as well).

Identity is a constant, but changeable element of the personality; it is structured around the psychological dilemma of continuity and discontinuity. "I am the same; but I am different".

Identity is articulated around individual decisions and individual freedom and responsibility of the person.

A historical view of identity (past, present, future) shows an evolution from traditional societies in which autonomy was considered dangerous and identity was socially determined, fixed and stable. In modern society, changeable and diversified careers, individual decisions and personal responsibilities coloured identity with a more moral streak. In today's society, sometimes termed a 'risk society', the stress is on personal autonomy with total freedom and responsibility, which requires confrontational reflection and critique, discursive communication and deliberative communication.

How does motivation influence identity? We can identify four different kinds of motivation. 1) Motives of family background: relations, values, customs, lifestyle, socio-economical circumstances. 2) Motives of the contemporary groups: relations, games, communication, interest, samples. 3) Teleological motives: goals and perspectives. And, finally, 4) cognitive motives: knowledge, thinking, interest.

To conclude, let us make a quick list of the basic aspects of European identity: language, nationality, locality, church, culture, relations, values...

In the following pages, the reader will find a selection of reflections about what constitutes European identity. These reflections are by no means final or exclusive; they are just a few samples of the ideas that we tackled and came to grips with...

### *Bibliography:*

Schaffhauser, Franz, (2000), *A nevelés alanyi feltételei* (Subject conditions of education), Budapest, Telosz Kiadó, 98-130.p.

Hankiss, Elemér, (1999), *Proletár reneszánsz – Tanulmányok az európai civilizációról és a magyar társadalomról*, Helikon Kiadó, Bp. P.23.

Oelkers, Jürgen, (1998), *Nevelésetika – Problémák, paradoxonok és perspektívák*, Budapest, Vince Kiadó, 91-106.p.

## 1.2.2.B- THE GEOGRAPHIC IDENTITY OF EUROPE

MAGALI HARDOUIN

Rennes

### *A difficult topic to identify and to teach, in geography*

If you look up the word 'Europe' in various geography dictionaries, you will discover that it is missing from two major dictionaries: *Dictionary of Geography*, P. Georges & F. Verger (2004) and *Dictionary of Geography and of the boundaries of societies*, J. Lévy & M. Lussault (2003). Does this reveal a lack of interest from geographers or the difficulty to delineate this topic?

R. Brunet, in *The words of Geography* (1992), does not give a definition of the word 'Europe', but of 'European':

« European: from Europe, which is undoubtedly not clear. At times, it refers to Europe as a Community [...]; 'being European' then means wishing for strong, or increased, cooperation between those countries ; even perhaps with a certain measure of federalism. [...]. Sometimes Europe goes as far as the Ural, making a 'common house' where Gorbachev once wished to have his place. »

In his dictionary *From Geopolitics to Landscapes*, a dictionary of Geography (2003), Y. Lacoste is the only geographer to propose a definition of Europe and his definition is based on historical criteria :

« The most satisfactory origin of this word from a semantic point of view would be the Phoenician word 'EREB', meaning 'evening', that is to say the setting sun, or the West [...]. Europe would then be opposed to Asia, from 'ASU', meaning 'getting up', morning, the rising sun, the East. Europe is the only continent that is not entirely circumscribed by its shores and for which the Eastern limits are problematic. The Ural is indeed only a conventional limit; moreover a partial one as Siberia, to the East, is nowadays mostly peopled by Europeans. The various areas that can be distinguished in Europe are differentiated by more or less obvious geopolitical considerations: traditionally, there was North-Western Europe, birthplace of the industrial revolution and Mediterranean Europe, more or less backward from an economic point of view. In the XIXth century and between the two world wars, the concept of Central Europe emerged under the influence of German geographers who voluntarily left its frontiers undecided especially in the East. After the Yalta agreements the opposition Eastern Europe vs. Western Europe became the rule and since the end of the cold war the ex-popular democracies have shared the opinion that they were part of Central Europe and that Eastern Europe was Russia. [...] »

And yet, some geographers are strongly interested in the topic, among them J. Levy who has been trying to define the limits of Europe:

« Therefore, the area of Europe does not have the simplicity of a State, especially as it has no clear boundaries: if the Atlantic Ocean and the Mediterranean Sea can apply, under conditions of inventory [...], one does not see why the limits of Europe should cross the middle of a town like Istanbul or the middle of a mountain like the Ural [...]; which does not mean that Europe has no limits. Recent evolutions show indeed that there is a difference in nature, not necessarily for ever, between, on the one hand, the greatest part of Eastern Europe, fairly well into the process of integration and, on the other hand, Russia, with all its problems of heavy "preliminary issues". (A New Era for Geography, *Le monde de l'éducation* (January 1999).

Denis Retailé (1999), in *A new Era for Geography*, even raised the question of the existence of Europe:

« Does Europe exist? Is it a geographic entity or just an expression of a mere grouping of states? When we say geographic entity, it means that an essence manifested itself into existence. It is a way of either 'naturalizing' or of 'deifying' what appears as a territory. Are the marks inscribed in the earth? [...]. Nobody, as yet, has been able to define Europe by delimiting it; all conventions crumble if you scratch them ever so slightly. [...] What Europe is not? A continent, that's for sure. The united wills of Peter the Great and Charles de Gaulle, relayed by a few generations of fairly blind followers, cannot make it one. The stereotype of the 'natural border' does not always catch and the Ural is not a clear enough demarcation line to limit a continent. [...] Europe is not a culture; it is not a ready-to-use universality, but a more or less successful modality of human encounter. That is why its culture is not aimed at reproducing the past but oriented towards permanent innovation. »

### *Ambiguous school curricula*

The difficulty of defining Europe is also apparent in geography text-books. According to Gérard Hugonie,

« a problem arises as early as the first lesson : how do we define Europe? Europe is not a continent; the problem of its limits is posed in the South, with the 14 km-long strait of Gibraltar and in the East. Limits are there for reasons of history (the Bosphorus, the Dardanelles) or religious (the Caucasus and the Ural were the confines of Christian population in the XVIIth century). » Hugonie, G (1998) *The Geography Curriculum for Key stage 3, year 9*, in Bulletin de liaison des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Reims, n°15.

The teaching of Europe in today's geography curriculum takes place mainly in years 9 and in the fifth form, for A-levels. The main idea is to awaken the pupils' awareness of European citizenship and to open their minds to the realities of the surrounding world. But we must notice that this European dimension is restricted to the European Union and not much space is devoted to Central and Eastern Europe, despite the collapse of the Berlin Wall and the opening to the East. If it is still difficult to analyze Europe as a teaching subject, it is however a useful tool in geography.

« The teaching of Europe aims at educating European citizens, capable of deliberating upon complex issues. Conversely, such a project is possible only if the pupils are instituted as 'citizens' even before the beginning of the lesson. Indeed, as subject matter knowledge, Europe can only exist by assuming the dynamic imbalance of all education with a civic component. The teacher's message will be the following: here are some elements of answers to a question that you and you only, will have to settle, one of these days. Thus, Europe can become a particularly clear example of what geography should be about. Helping pupils to understand a given space, in order to consider a possible space: buying in euros, see the other Europeans as companions, but also pose as political actors of the futures of Europe. Deciding what things you should change, even choosing not to change some of the things, but to turn them into European heritage. » Levy, J. (1999), *A New Era for Geography* in *Le Monde de L'éducation*.

### Conclusion

At the end of this analysis, the conclusion is that a geographic approach of Europe is not sufficient to apprehend fully this subject. As M. Masson states: « Political sciences? Geography? Geopolitics? History? Geohistory? A whole range of publications must be taken into consideration when the teacher wants to update his knowledge in order to propose the teaching of Europe to his pupils, whatever the age group. ». And yet, « few teachers seem to have crossed the borders towards an integrated teaching of Europe, including history, geography and civics. » (Ministère de l'éducation nationale)

### Bibliography :

Lévy J., *Une nouvelle ère pour la géographie*, in *Le Monde de l'éducation*, janvier 1999

Pumain D., *L'Europe vue par une géographe*, Festival de Saint-Dié, 1998

Masson M., *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ?*, A. Colin, Collection « Formation des Enseignants », 186 p 1996.

Ministère de l'éducation nationale- Inspection Générale de l'Education Nationale, *L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'Education civique*, Rapport de discipline ou de spécialité 1999-2000, Groupe Histoire et géographie, Septembre 2000.

Foucher M., *Fronts et frontières*, 1991, Fayard

Foucher M., *Fragments d'Europe*, Fayard, 1993

Hugonie G., *Le programme de géographie en quatrième*, in *Le bulletin de liaison des professeurs d'Histoire-géographie de l'académie de Reims*, N°15, mai 1998.

### 1.2.3.B- LINGUISTIC AND CULTURAL IDENTITIES IN EUROPE

*Languages and Cultures in Europe*

The theme of this paper is the cultural environment of education – languages in Europe. But, a first question immediately arises: where are the frontiers of the European continent? As Magali Hardouin said in the previous pages, Europe does not exist as an independent continent: the European part of the Eurasian continent is nothing but a large peninsula.

Natural borders are only to be found in the North: the Arctic Ocean with its northernmost point at Nordkapp in Norway; in the West, with the most westerly point of Cabo da Roca, in Portugal and in the South, a set of seas: the Mediterranean with the Strait of Gibraltar and the Sicilian Sea as separation lines with Africa; the Aegean Sea, the Sea of Marmora with the Strait of Dardanelles and the Bosphorus and finally the Black Sea.

In the East, however, the frontier is fictitious and undecided: the watershed in the Caucasus Mountains is at the same time the frontier with the Federation of Russia, the Ural River, the Ural Mounts and the Kara River which flows into the Arctic Ocean near the town of Ust'Kara in Northern Russia.

This Europe covers an area of ten million five hundred and eight thousand square kilometres and is peopled by over eight hundred million inhabitants; namely nearly one seventh of the global population in one fifteenth of the inhabitable surface of the world.

And yet, Europe can be considered as a culturally independent continent: the European culture is a unique culture, with its specific, common and general traits, such as a Latin alphabet, the Christian religion and a shared vocabulary of Greco-Latin origin. Besides those traits, we can also notice very deep and important demarcation lines that divide Europe into distinctive regions.

The first demarcation line comes from the Antiquity: the borderlines of the Roman Empire divided Europe between “roman” and “barbarian”. This line runs from the shores of the North Sea along the Rhine, the Lake of Constance and the Danube as far as the Black Sea. The Southern part of this Europe is rich in remains of the antique civilization (for example, in Hungary, the ruined cities of Aquincum, Gorsium, Arrabona, Scrabantia and Savaria are all situated south of the Danube). This part of Europe is also where you find sophisticated dishes and wines, in a word a refined gastronomy to contrast with the 'Generalsosse mit Kartoffeln' (general sauce with potatoes) to be found elsewhere.

The second demarcation line is the consequence of the separation of the Roman Empire into two halves, and later, the schism within the Christian church and the opposition between Rome and Constantinople; between the pope's apostolic churches and the patriarchs' orthodox churches in Constantinople and Moscow. This line stretches from North to South, separating Finland, Estonia and Leetonia from Russia; Lithuania from Byelorussia, Poland and Slovakia from Ukraine, Hungary from Romania and Croatia from Serbia and Bosnia-Herzegovina. It is moreover very interesting to note that this line is almost identical to the current frontier of the European Union; only Croatia will remain “extra muros” (outside the walls).

The third demarcation line is that of the alphabet: Latin or not Latin (Cyrillic and Hellenic). The Latin alphabet is used in the countries where the Roman church was implanted and the Cyrillic alphabet in the Slavic countries where the Orthodox religion became the official religion: Russia, Byelorussia, Bulgaria, Serbia-Montenegro and Macedonia. One

curiosity remains: Greece has kept its pre-Roman writing: the Hellenic alphabet. This line is the same as the previous one; only three countries were late to be 'Latinized': Romania in 1863, Albania in 1908 and Turkey in 1928.

The fourth demarcation line relates to Protestantism: the Northern part of Europe was almost completely won over to Protestantism as a consequence of the thirty-year wars. A solid block of countries was aggregated from England to Leetonia, across the Netherlands, Northern Germany, Denmark, Norway, Sweden, Finland and Estonia; Puritanism drove out all figurative art from the churches; for example, there are no baroque monuments in Sweden or Finland.

The fifth demarcation line does not encircle any known territories. After the French revolution, in 1789, the republican idea has continuously gained ground in Europe. Today, only 10 countries in the West of Europe have a monarchy, including the three principalities of Luxemburg, Monaco and Liechtenstein: Great Britain, Belgium, the Netherlands, Denmark, Norway, Sweden and Spain, after Franco's death. In those democratic countries, however, the king, the queen, the duke or the arch-duke do not have more power than a president in a republic.

The sixth demarcation line was a consequence of the Second World War: the Yalta agreement gave away half of Europe to the USSR. The extension of the socialist camp cut Germany in two and locked behind an iron curtain the western and southern borders of Czechoslovakia, Hungary, Yugoslavia, Albania and Bulgaria.

The seventh demarcation line follows the use of a common communication language in a multilingual Europe. Latin was be the 'lingua franca' for many centuries; then, later, it was French, in the age of the Enlightenment; today it is presumably English. From this point of view, the new members of the European Union are at a disadvantage because until 1989, Russian and German used to be the most widely taught languages at school.

### *Europe, as a fairly homogeneous cultural continent*

The common roots of European culture go back to ancient Egypt: to Egyptian hieroglyphs. The Egyptian system of writing was, at the beginning –like in all other writings in the world- a pictographic writing ; that is to say, a series of simplified drawings, but its evolution was gradually leading to indications related to the phonetics of words. And just a step ahead of that was acrophonics which means reading only the first consonant or the first syllable of the signs.

But that was for the Phoenicians to invent. The Phoenician alphabet is the foundation of all European alphabets, of two Greek alphabets (Ionic and Doric), of the Etruscan alphabet, of the Latin alphabet, of the Glagolite alphabet, of the Cyrillic alphabet, of the alphabet called "Abour" by the bishop of St Etienne de Perm; and also of the Aramaic, Hebrew and Arabic alphabets...

The Phoenician alphabet had 22 signs, namely alef, béth, gimel, daleth, hé, waw, zayin, héth, téth, iod, kaf, lamed, mém, nun, samekh, ayin, pé, sade, qof, rés, sin, taw. All those signs, at the beginning were little drawings to represent ox, house, camel, door, gate, hook, arm,..., ..., hand, palm, spur, water, snake, fish, eye, mouth, ..., ..., head, tooth and cross.

The Greek alphabet kept the same sequence of signs, with a few changes, dropping useless consonants and inventing the vowels which had not been needed in the Semitic Phoenician language. **A** α = alpha, **E** ε = epsilon, **H** η = éta, **I** ι =iota, **O** ο = omicron, **Y** υ = ypsilon et **Ω** ω = omega. At first, Greek writing followed the same direction as Phoenician writing, that is to

say from right to left; but later, they invented the boustrophoedic writing: like oxen ploughing a field, they turned round at the end of the furrow, or line.

The Etruscans contributed to the elaboration of the Latin alphabet. The Etruscan language had no voiced, plosive, consonants; neither B, nor D, nor G ; the third sign in their alphabet therefore became C (sounded K). The alphabet called 'Latin' is in fact an Etruscan alphabet – the only contribution of the Romans being a short line across the C to indicate the voiced consonant, G.

And it is only in Medieval Latin that the letter C was pronounced “cé” instead of “ka” before a front vowel. I am sure you know Cato’s famous speech in front of the Roman Senate : “*Ceterum censeo Carthaginem esse delendam*” (“Moreover, I propose the destruction of Carthage”); which is the reason why we find ‘Kaiser’ in German, from the name of Julius Caesar.

The other cohesive force in Europe is a common vocabulary of Greco-Latin origin. There is the well known exception of the Hungarian language, which is completely different from most other European languages, being a Finno-Ugrian language, just like Finnish and Estonian. But then, Latin was the official language of Hungary from 1001 until 1848! We have a dictionary called “Dictionary of foreign words” but in fact it is only a dictionary of ‘Europeanisms’, a dictionary of the European spirit... to understand Europe and the other countries and the other people of our common continent.

#### 1.2.4.B- TALES, A MYTHICAL IDENTITY BEYOND FRONTIERS ?

LÁSZLÓ PÁL GALUSKA

Kecskemét

The appreciation of the cultural significance of tales has changed a lot over the last centuries in Europe. It used to be a basic form of social life, however, when written literature developed the clerks looked down and handled it as an unauthentic text. The old word for 'tale' in the metaphoric Hungarian language used to be '*szófia*' 'talk' which meant a useless, unauthentic story. The word tale itself was interpreted in a different way- as a riddle. As such it was a form of entertainment. The reason for the change of the meaning is the development of written literature. The clerk (scripter), being proud of his knowledge, regarded as culturally important only those texts that were written. And he was willing to write down only the texts which he found authentic.

Tales spread through oral tradition were not regarded as literary works. ('Literature' meant only written work.) Nowadays literature is seen as a form of culture. Culture is the production of any member of a community and it is used, preserved and handed down as a tradition of the community. According to this interpretation, language is obviously a part of the culture. A linguist, Benjamin Lee Whorf said that language and culture are in a deterministic relation with each other: grammar not only expresses but even forms our thoughts. In this way language influences culture. Since literature is to preserve certain signals- which determine culture-, we can regard any kind of written linguistic signals including tales (no matter whether written or oral) as literary pieces.

#### *The origin of tales*

Tales belong to the epic poetry. It means that the plot is linear (it has only one thread), it cannot have more than 5 main characters and it cannot be longer than 20 pages. Its sub-genres show many significant differences as if each of them was an independent genre. The sub-genres of tales have two sources.



Vladimir Jakovlevich Propp says that fairy tales (he calls them magic tales) have developed from extracts of myths, while other types of tales could develop from parables and short stories.

There are two theories about the place and time of the origin of tales. According to one of them (*the common ancestor – theory*) tales and myths are of the same origin. They developed at one place. That is why there are similarities between the tales and myths of the people living in different parts of the world. Scientists do not agree about the point of departure of tales either. The most radical view is that tales originate from the territory of India. The other theory is represented by Carl Gustav Jung (*archetypical theory*). Jung thinks that the human mind went through the same evolution procedure as the human species. Since every human being belongs to one species, Homo Sapiens, they have common features. Some of these features recall previous stages of evolution like we have similar features in our thinking. The most important basic instincts hidden in our sub-consciousness (desires, anxiety, aggression, e.g. - Freud calls them archetypical remains) are similar. The oldest myths and tales manifest these common emotions. The common, ancient features are called 'archetypes', ancient ideas by Jung. Tales (esp. fairy tales) and myths show similarities. However, there are important differences between them.

### *The effects of tales*

Fairy tales, being basically important elements in individual characters and cultures, made psychologists and anthropologists interested in them at the beginning of the 20th century. Bruno Bettelheim in his work titled *The charm of tales and children's souls* summarizes the influences of fairy tales on our emotions in the following way: the tales are models of the human life, rituals of initiations, direct self-indulgence (sex, defeat of the enemy), solution against pressure (positive ending). As a conclusion he states that fairy tales of popular origin have positive effects on the soul and that they were essential in the development of the individual.

The most favourable case is if a child starts hearing tales at about the age of 4. He/She is the most opened towards these texts between the ages of 4 and 10. After the age of ten they are still interested in fiction but will need some realistic elements, as well. Instead of tales they become more interested in myths, legends, sagas, children's novels.

### *The beginnings of research about tales and their collection*

In the Ancient Times there was no difference between myths and tales. There was no prejudice against them unlike in the later periods. The education of civilians starts with telling myths in Plato's *The State*. Aristotle is thought to have said: *'He who is the friend of wisdom, is the friend of myths'*. It is a well-known fact that the fables of the illiterate Aesop were highly appreciated. Demeter from Phaleron collected them in the IVth century B.C. and Phaedrus put them into verse. Tales became unwelcome in literature in the Middle Ages, and they were seen, especially the oral ones, as a semi-legal genre. Fables were rediscovered during the Renaissance. Erasmus realised the necessity of the adaptation of fables besides translating the Bible into vernaculars. Because of this urge, several Renaissance authors adopted Aesop's fables, e.g. Gábor Pesti (the author of the first Hungarian grammar book) and Gáspár Heltai (the owner of the most successful printing and publishing company at the time). Folk tales, however, remained on the periphery of literature, even though oral literature was present in every social class because of the high rate of illiteracy.

The first collection of folk tales was published by the French author Charles Perrault with the title of *Mother Goose Stories*. He transformed the originally entertaining French folk tales into educational stories (e.g. *Little Red Riding Hood* originally was a sexual horror story; it was Perrault who gave it a moral message. We can read more about this in the study of Robert Darnton: *Mother Goose Stories*). Perrault himself did not intend to preserve the popular vocabulary; he rather wanted to continue the tradition of Aesop and La Fontaine.

In the 18th century German aesthetics (Herder) separates ‘folk poetry’ from ‘poetry’. ‘Folk poetry’ is regarded to be more sophisticated because it is closer to Rousseau’s idea on nature. Folk poetry is ‘more natural’, so it is better than poetry. Especially folk epos, folk legends and folk songs were focused on. In contemporary Germany, research started on folk poetry and folk tales were collected. Jacob and Wilhelm Grimm published their tale collection titled *Kinder- und Hausmärchen – Children and Home Stories* in 1812. The public’s reaction to it was important. Many thought that these texts were too serious and violent to be read by children (it was a sign of the influence of Rousseau’s pedagogy). Therefore the Grimm brothers had to revise and adapt the stories to children’s needs; the book was then re-published. The definition of folk poetry still wasn’t clear. Jacob and Wilhelm Grimm collected their stories in towns, not in villages; that’s why they are mainly not German but French in their origin. The source of the most well-known Grimm tales is a French Huguenot person. That is the reason for the similarities between the most famous Perrault and Grimm tales. At the same time in Hungary Ferenc Kölcsey, the author of the national anthem put a great emphasis on collecting folk poetry. Writers, poets turned towards folk poetry and in a series of works its influence could be seen. However, the collection of folk poems started relatively late, in the second half of the 19th century parallel with the reforms of Eötvös. It was the time when folk tales were put into primary school textbooks. The pioneer figure in this collection movement was Elek Benedek, the Székely tale writer, who was known for publishing the most popular Hungarian children’s literary magazine; *Az En Ujságom, My Newspaper*. He was also the first to translate foreign tales into Hungarian. At the turn of the century with the appearance of Freudism children and tales gained high appreciation. Besides tales other genres were published as well: tale novels, tale dramas, tale short stories, children’s novels and children’s short stories.

#### *Fairy tales; tale types, tale versions, the structure of fairy tales*

After being collected tales were put into categories. The basis of the categorization was similarities between the contents or between the structures of tales. We would like to deal with the structure of fairy tales. Tales within this sub-genre are categorised according to similarities in the plot.

Fairy tales with similar plots and similar sources belong to one tale type. Within tale types there are varieties with similar plots and episodes. Similar episodes give the outline of the tales and they are called „the hard core” of tales by János Honti. Regardless of the episodes, tales belonging to the same type have the same order of plot elements. (As an example let’s see *Little Red Riding Hood* by Perrault and Grimm). The rest of the tale (e.g. characters’ personalities and names, other stylistic elements, details) is of lesser importance, it is the „the soft part” of the tale. They can determine the form or the influence of the tale, but not its main features. The structure of fairy tales was first examined by Vladimir Jakovlevich Propp.

According to his structure there is a surprising similarity between fairy tales of different cultures. If we consider a well-known tale type existing in several nations’ cultures from Propp’s point of view, we will discover that the order of functions is always the same and that their number, in general and in each type, is restricted.

#### *The tale novels*

The tale novels have evolved in the 18th century, by interlocking from the tale and the novel. All novels are grand epic works. Their structure is complex: the action goes in some lines. There are three variations :

- a. “*Elongated tale*” The extension is part of the action and compares to that of a tale but with interpolated episodes.
- b. “*Tale-garland*” or “*tale-picaresque*”. The story is a series of deposits and adventures which hold together, and which are self-sufficient.
- c. “*Tale-parable-stories of growth– or purpose novel*”. The action advances to a predictable dénouement or moral-pedagogic direction.

### *The tale plays*

Both the fairy tale and the drama always stood very close to myths. The drama arose from the execution of myths; it has been formed from the dialogues, in pursuance of displaying the liturgy. The mystery plays are the nearest to myths. Their origins are not in Medieval Europe; they existed in the ancient times in Greece and in the Near East. In one of the most aboriginal tale play, *The Descent of Ishtar*, the story is the bases of all mystery: it is about the struggle of winter and summer – the struggle between night and day....

Let's see what the peculiarities of traditional mystery plays are.

- 1. In this, dramas are total world representations – they visualize both the world of light and the shades.
- 2. There are three levels: heaven, the earth and the nether world. The characters are able to transit between the levels. On the way there is a giant tree or mount. The early tree was really huge, but in the Middle Ages the tree became symbolic.
- 3. The ethos is dual. The forces of Good and Evil are poised. Humans are just means in the war of the superior powers. Although in the end the powers of Goodness are victorious, their victory is not to be taken for granted.
- 4. Often a delegate from the superior powers supervises the action (*Ludi magister-Play Master*) or he holds the solution in his hand.
- 5. The play's structures are epic. The act is diversified, labyrinthine.

After the Middle Ages mystery plays were performed in schools: in all major European and Hungarian Christian denominational schools. The epic plays were frequent; the pieces were incoherent, mixing tragic and comical circumstances, the comic figures being usually pointless. The scenes were realistic and illustrated the real life.

Moral topics often appear in mystery plays and the characters are type figures; in short, separated, scenes they make their debut as 'genre series'. The type figure is simultaneously representative of an attribute and a social deposit.

The authors of school plays have adapted and expurgated the original texts. During the process of expurgation they both transformed the scripts because they adjusted them to local traditions and they made a mixture from several texts for better scene effects. By blending the different dramaturgical traditions, they created a new tradition.

After the age of the school drama, when lay acting began to develop, the mystery plays advanced in a new direction. Goethe's humanity play, *Faust* became the new role model for the authors of early romanticism. In Hungary that new type of mystery play was first created by Mihály Vörösmarty. The title of his play is *Csongor és Tünde*. (*Csongor and Tünde*. 1830.) It's the first Hungarian tale play. Vörösmarty was inspired by Shakespeare's *Midsummer Night's Dream*. This play harmonizes the effects of mystery plays and of situation comedies. In the Hungarian play, the scene of the gold apple tree is well-marked; it is the aboriginal tradition: the world of trees remain. The Vörösmarty-like new type mystery plays have both traditional and new specialties.

- 1. The drama's cyclical structure. The act begins and closes at the same place.
- 2. The hero searches the world for happiness and he finds it in ideal love.
- 3. Near the ideal hero, there is always his "physical double", who reflects the ever-gnawing doubt in front of extremely pure desires and dreams.

The first Hungarian tale play for children is Elek Benedek: *Többsincs királyfi*. (*Prince There-Is-No-More*. 1899.) This play came from Hungarian folklore. The Hungarian critics received it with incomprehension and turned their backs on it. Meanwhile in Europe the symbolist mystery-tale play began its triumphant progress. Maurice Maeterlinck's most famous piece *The Blue Bird* was first performed by Constantin Stanislavsky in Moscow, Art Theatre. (1909.)

Several contemporary Hungarian play writers have seen Benedek's play. The next drama was Ernő Szép : *Az egyszeri királyfi*. (Its untranslatable title: *The Long-Ago Prince; The Sometime Prince*. 1914.) It was played in the Hungarian National Theatre. Miksa Fenyő wrote a fair critic about this drama far the most famous Hungarian literary periodical the *Nyugat (West)*. The text was made from a tale of János Kriza and adapted by Elek Benedek, *The Prince Who Desired the Immortality*, which is also a folk tale. The original motives were applied by Ernő Szép only as a frame. In fact, it is a symbolist tragedy; the hero is running away from death, but at the end of the act – as a true tale character – he realizes that his fate, mortality, is impossible to avoid.

#### *Bibliography:*

„*A Magyar irodalom története IV*”, (1965), Budapest, Akadémiai Kiadó, 451. p.

Lengyel, Dénes, (1972), *Benedek Elek*, Budapest, Gondolat.

Honti, János, (1975), *A mese világa*, Gyorsuló idő, Budapest, Magvető, 51-76.

Bettelheim, Bruno, (1988), *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Budapest, Gondolat, 9-39. p.

Jung, Carl Gustav, (1993), *A tudattalan megközelítése*, Az ember és szimbólumai, Budapest, Göncöl, 68-82. p.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics, (1995), *A mese morfológiája*, Budapest, Osiris, 49-57. p.

Demeter, Júlia, (1996), „*Az iskolai színháték elvilágiasodása (A magyar nyelvű piarista és protestáns komédia)*”, Irodalomtörténet-Irodalomértés, Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai fakultásának kiadványa, Budapest, 68 - 89. p.

### 1.2.5.B- EUROPEAN VALUES

As a conclusion to this chapter, we will venture a list, in alphabetical order, of what we consider to be European values.

- avoidance of violence
- communicative attitude
- democracy
- economical thinking
- engagement
- environmental responsibility
- equity
- freedom
- intercultural communities
- linguistic and cultural diversity
- open-mindedness
- peace
- pluralism
- rational decision making
- respect
- solidarity
- supporting sustainable development
- tolerance

To find out more about European values, visit the Atlas of European Values Project

<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>

## 1.3.b- Teaching Citizenship

### 1.3.1.B- UNDERSTANDING THE MEANING OF CITIZENSHIP EDUCATION

KLAS ROTH & NICHOLAS C. BURBULES

Stockholm

The meaning of the concept of citizenship education is dependent upon the conceptual schemes or web of beliefs of which it is a part, and since these schemes or webs of beliefs vary, the meaning of the concept also varies. This follows from the principle of holism – that is, that the meaning of a complex utterance is dependent upon the meaning of other beliefs (Quine, 1978 and Davidson, 2001d and 2001e). The notion of a citizen, for example, is linked to the concept of human being, rights of different kinds, institutions, nation-state, politics, duties and so on. The notion of citizenship education is linked to concepts such as knowledge, values, aims, purposes, syllabuses, schools, students, teachers and many more. And since the combination of these and many other concepts vary the meaning of the different webs of beliefs of which these and other concepts are a part also varies.

The meaning of a complex expression is also dependent upon its parts and mode of composition. This follows from the principle of compositionality: “The meaning of a complex expression is a function of the meanings of its parts and its mode of composition” (Pagin, 2003 and 2005). Take the utterance: “A citizen is a patriot”, for example. If, instead we said “A patriot is a citizen”, it would not necessarily have the same meaning. A patriot is a citizen, but a citizen is not necessarily a patriot. From the standpoint of cosmopolitanism, for example, the values of citizenship and patriotism may be in tension with each other (Nussbaum, 1996).

Since the parts of an utterance can obviously be different and the mode of its composition as well, and an utterance can be a part of different conceptual schemes, the meaning of a complex expression that includes the notion of a citizen or citizenship education can be interpreted differently. Moreover, utterances can be interpreted differently in principle. This follows from the simple fact that we can form an infinite number of sentences from a finite number of words in any natural language. And as we will see in this book, ‘citizenship education’ is not only conceptualised differently in different nation-states due to differences in social, cultural, economic, political and religious terms, but its meaning is changing in our era of globalization.

Different language-speakers might also have different intentions with using expressions that include the notion of citizenship education and hence ascribe different meanings to the expressions used. A speaker could, for example, say “Children and young people should be educated as citizens” and another language user could agree. However, the first person could have the intention that children and young adults should be educated as liberal-democratic citizens, while the other person could have the intention that children and young people should be educated as citizens within a communist nation-state.

Furthermore, since we cannot come to know completely what beliefs a speaker has and the meaning of a complex utterance can be interpreted differently, we will not be able to determine the meaning of citizenship education conclusively. What we can do, however, is to interpret each other as charitably as possible and deliberate over our interpretations in order to understand or try to understand each other, and create conditions for charitable interpretation and deliberation in citizenship education. And charitable interpretation presupposes that we attribute largely the same or similar meaning to utterances, otherwise we would not understand

each other. Deliberation, then, is needed when we want to understand or come to understand the meaning of the utterances we use, in particular when we are not in agreement with each other, and requires a willingness to express our beliefs to each other. Moreover, deliberation is needed when we want to inquire critically into the meaning and legitimacy of the participants' expressed beliefs or attitudes. Deliberation also requires openness to handling and/or resolving problems constructively, where the participants in deliberation strive to legitimise the outcomes of decision-making procedures motivated by the force of the better argument (Roth, 2007). Davidson says:

“To understand the speech of another, I must be able to think of the same things she does; I must share her world. I don't have to agree with her in all matters, but in order to disagree we must entertain the same propositions, with the same subject matter, and the same concept of truth. Communication depends on each communicator having, and correctly thinking that the other has, the concept of a shared world, an intersubjective world. But the concept of an intersubjective world is the concept of an objective world, a world about which each communicator can have beliefs » (Davidson 2001a, p. 105).

It seems, then, that we have to agree upon a large number of beliefs and upon judgements and their definitions in order to communicate successfully with each other. The opposite would not hold. We would not be able to understand the utterances of others if we did not agree upon a large number of beliefs and the meaning of utterances. Agreement also requires that the meaning of utterances is publicly available and open to deliberation among those concerned as participants in deliberative procedures. Agreement, then, seems essential for communication. And it has been and still is one of the basic aims and/or purposes of citizenship education to achieve agreement concerning, *inter alia*, knowledge about ourselves, others and the world. However, since the conditions for achieving such an agreement in citizenship education differ in different nation-states, as do the effects of such agreement, the success of such an education also differs not only within nation-states, but also in nation-states throughout the world.

It is, however, not enough that citizenship education amounts to understanding. It also has to give children and young adults the possibilities and rights to deliberate about the meaning and legitimacy of the utterances used in communication. If, for example, citizenship education in different nation-states has as an aim to further patriotism – that is, a sense of loyalty, moral commitment, and a shared understanding of themselves as citizens within a specific nation-state – it does not necessarily follow that those so educated hold that sense of loyalty or moral commitment to citizens of other nation-states (because the concept of a patriot is related to symbols and attitudes, which vary among nation-states, and because being a patriot is an expression of a pro-attitude to symbols used within a specific nation-state). It does not even mean that they would hold that sense of loyalty or moral commitment toward all the citizens within their own nation-state (as the pseudo-patriotic refrain “love it or leave it” communicates to dissident groups within the United States). Moreover, it does not necessarily include the possibility and right for children and young adults to inquire critically into the value of “patriotism” relative to other values such as cosmopolitanism or education for deliberative democracy.

It may be noted, however, that citizenship education had and still has as an aim to shape the loyalty and moral commitment of children and young people so that they became loyal and morally committed, not only to their families, neighbourhood or other like-minded affinity groups, but also to a more abstract political unit – the nation-state. Such an education could be described as assimilating or integrating members of the nation-state within the majority-culture – an idea that has its roots in the eighteenth century. It can be seen as a part of a conceptual scheme or web of beliefs that furthers a common identity within the political unit of a nation-state and its assimilationist ideals. However, a reaction against conceptual schemes that inherit ideas of assimilation and integration and of furthering a common identity took place in

particular around the nineteenth century as discussions on the value of recognising multiple identities within nation-states began to arise. The uncoupling of cultural identity and politics was also discussed as authors both within political theory and educational theory argued for the recognition of diversity of identities within nation-states, and as they discussed ideas for multicultural or dual citizenship and multicultural education (Kymlicka, 2002 and Gutmann, 1994), (the European Union –EU- can be seen as an example in which citizens have a dual citizenship, that is, a citizen within a nation-state which is also a member of the European Union is also a citizen of EU (Soysal, 1994). Other conceptual schemes or webs of beliefs for thinking about citizenship education have been developed in terms of globalisation and cosmopolitanism (Burbules and Torres, eds., 2000, McDonough and Feinberg, eds., 2003, Noddings, ed., 2005, Wolf and Macedo, eds., 2004). Transformations and changes in social, cultural, political and economic terms around the globe, and not only within nation-states or between them, raise the possibility of a more inclusive notion of citizenship education. Furthermore, conceptual schemes or webs of beliefs in terms of deliberation are being developed and discussed more and more today in, *inter alia*, political-theoretical as well as educational discussions (Benhabib, 2002, Bohman, 1996, Dryzek, 2000, Gutmann and Thompson, 2004, Roth, 2000 and 2006, Valadez, 2001, Habermas, 2001). Not only are changes and transformations around the world challenging earlier notions of institutions such as education and their role and function within nation-states; even the conditions for deliberation, the character of the processes of deliberation, as well as the quality and outcomes of deliberation in pluralist societies are being rethought: How can young people be educated to interact peacefully with each other in order to solve their common problems constructively?

Today we are witnessing the impact of global economic transactions and processes, neo-liberal policies in Western democracies, and shifts in governance of education. We are also witnessing how trans-national institutions, migration, the changed notion of labour, technological developments, and environmental issues transform notions of citizenship education within nation-states. Even the construction of a common identity is challenged, whether in terms of educating a reliable and disciplined workforce for production in industry, or for becoming knowledgeable and responsible citizens within the nation-state (Gur-Zeév and Roth, eds., 2007). These changes and much more call for the development of new and more inclusive understandings of citizenship education; understandings that emphasize interconnectedness, cosmopolitan values, and the value of deliberation. Such conceptual schemes or webs of beliefs can help to develop the capacities needed for people to interact with each other peacefully and resolve problems constructively.

If children and young adults can be educated as citizens within nation-states by being educated within more inclusive conceptual schemes, it remains to be asked how such conceptual schemes or webs of beliefs function to organise or fit their experiences on the one hand and regulate their behaviour on the other. The first point suggests that a conceptual scheme or web of beliefs functions to organise or fit an unorganised stream of uninterpreted content; systematizing or classifying children's and young adults' unorganised experiences in a way that would allow us to give an account of or predict their experiences. If this were the case, then such an understanding of citizenship education would be false or, in the words of Donald Davidson, a “dogma of empiricism, the third dogma” (Davidson 2001f, p. 189). He continues: “The third, and perhaps the last, for if we give it up it is not clear that there is anything distinctive left to call empiricism” (ibid., 2001f, p. 189). Davidson argues, however, that there is no thing or experience that makes our theories true, and he puts forward the “slingshot argument” to show us why (Neale, 2001). It shows that if logically equivalent sentences have the same reference and singular terms do not change their reference when replaced by another “with the same reference ... any two sentences have the same reference if they have the same truth value. And if the meaning of a sentence is what it refers to, all sentences alike in truth value must be synonymous – an intolerable result” (Davidson 2001d, p. 19). This means, according to Davidson, that an empiricist notion of truth melts down into the

one great fact, and that the dualism between scheme and content is no longer defensible and cannot be used to predict or give an account of our experiences. This suggests that an understanding of citizenship education that serves to organise or systematise children's and young people's experiences is no longer tenable. This does not, however, exclude the value or importance of sustaining agreement or creating the conditions for deliberation in education.

The idea that citizenship education would function to normatively regulate the behaviour of children and young people in a strong sense is not defensible either. It could mean that the way in which language users within a specific community use language determines whether a language user is using a specific utterance correctly – and that a speaker uses an utterance correctly if and only if he or she uses it in agreement with other language users within a specific community. This seems to suggest that citizenship education within a nation-state amounts to teaching children and young adults to use utterances in the same or similar ways as other language users, and in this sense to regulate their linguistic behaviour. However, sameness in use does not explain or determine the meaning of utterances. It does not necessarily even show us how to go on in every single case. At best, it amounts to showing that the uses of the utterances may be the same, but not that the content or the meaning of the utterances is the same; nor that the thoughts expressed in the utterances are the same. Similarities in use in relevantly similar situations only show that there is semantic agreement, but not that those concerned mean the same things or ascribe the same meaning to the utterances in use in every single case. We may in our natural attitude interpret each other charitably, but we cannot be certain of the meaning of utterances, and we cannot predict with certainty what other beliefs, attitudes, desires, wishes or intentions speakers have. If this were the case, it would presuppose a false equation between similarities in use and meaning. Semantic correctness also seems to exhaust the meaning of utterances exclusively in terms of social factors. But the meaning of utterances does not seem to be exhausted by social factors. Davidson argues that the meaning of an utterance also depends upon the “features of the world that make [certain thoughts] true” (Davidson 2001g, p. 2). The triangular situation between at least two people interacting with each other in an environment with objects and events to which they respond similarly are necessary conditions for thought, according to him (Davidson, 2001b, 2001c and 2001g). He argues that an explanation of meaning or thought needs to take into account both knowledge of our own mind, the minds of others and of the world in order to be meaningful (Davidson, 2001c). It is only when this triangular situation is taken into account that we can explain not only the meaning of utterances but also errors in meaning. In order to judge whether an error has been made, the speakers in communication must take their own beliefs as well as the beliefs of others into account, along with their reactions towards objects and events in the world. Without such knowledge it would not be possible for those concerned to judge whether they understand each other reasonably well or not. If this is correct, then it seems that conceptual schemes or webs of beliefs in which the notion of citizenship education is a part must take such conditions for understanding and deliberation into account in order to make it possible for those concerned within such an education to come to understand each other and deliberate over matters that affect them, particularly when they disagree with or do not understand each other.

It seems, then, that the meaning of utterances used within citizenship education in nation-states cannot be determined conclusively and that different nation-states educate children and young people differently. We have also seen that it seems reasonable that citizenship education has to maximise agreement and create the necessary conditions for all those concerned to come to understand and deliberate about knowledge, values, and norms of action. It also has to be concerned with distortions within education and those conditions which hinder the possibilities for children and young adults to develop their capacity to interact peacefully and constructively with each other.

### *Bibliography*



- Banks, James A. (2004) *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture*, Princeton: Princeton University Press.
- Bohman, J. (1996) *Public Deliberation. Pluralism, Complexity, and Democracy*, Cambridge: The MIT Press.
- Burbules, N. and Torres, C. A. (Eds.) (2000) *Globalization and Education. Critical Perspectives*, New York: Routledge.
- Davidson, D. (2001a) Rational Animals. In *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press, pp. 95–105.
- Davidson, D. (2001b) Epistemology Externalized. In *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press, pp. 193–204.
- Davidson, D. (2001c) Three Varieties of Knowledge. In *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press, pp. 205–220.
- Davidson, D. (2001d) Truth and Meaning. In *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 17–36.
- Davidson, D. (2001e) Radical Interpretation. In *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 125–139.
- Davidson, D. (2001f) On the Very Idea of a Conceptual Scheme. In *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 183–198.
- Davidson, D. (2001g) Externalisms. In P. Kotatko, P. Pagin and G. Segal (Eds.) *Interpreting Davidson*, Stanford California: CSLI Publications, pp. 1–16.
- Dryzek, J. (2000) *Deliberative Democracy and Beyond Liberals, Critics, Contestations*, Oxford: Oxford University Press.
- Gur-Zeév, I. and Roth, K. (Eds.) (2007) *Education in the Era of Globalization*, Philosophy and Education Book-series, Springer (in print).
- Gutmann, A. (Ed.) (1994) *Multiculturalism*, Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. and Thompson, D. (2004) *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (2001) *The Postnational Constellation. Political Essays*, Cambridge: The MIT Press.
- Kymlicka, W. (2002) *Contemporary Political Theory. An Introduction*, 2<sup>nd</sup> edition, Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, K. and Feinberg, W. (Eds.) (2003) *Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford: Oxford University Press.
- Neale, S. (2001) *Facing Facts*, Oxford: Oxford University Press.
- Noddings, N. (Ed.) (2005) *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (1996) *For Love of Country? In a New Democracy Forum on the Limits of Patriotism*, Boston: Beacon Press.
- Pagin, P. (2003) Communication and Strong Compositionality. *Journal of Philosophical Logic* No 32, 287–322.
- Pagin, P. (2005) Compositionality and Context. In G. Peter and G. Preyer (Eds.), *Contextualism in Philosophy*, Oxford: Clarendon Press, pp. 303–348.
- Quine, W. O. (1978) *The Web of Belief*, 2<sup>nd</sup> edition, New York: Random house cop.
- Roth, K. (2000) *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*, Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Roth, K. (2006) Deliberation in national and post-national education. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.38, No. 5, 569–589.
- Roth, K. (2007) Deliberative Pedagogy: Ideas for Analysing the Quality of Deliberation in Conflict Management in Education. In K. Roth and S. Selander (Eds.) *Identity and Learning in an Age of Globalisation*, Studies in Philosophy and Education, Special Issue (forthcoming)

Soysal, Y. (1994) *The Limits of Citizenship: Migrants and Post-national Membership in Europe*, Chicago: Chicago University Press.

Valadez, J. M. (2001) *Deliberative Democracy, Political Legitimacy, and Self-Determination in Multicultural Societies*, Boulder Colorado: Westview.

Wolf, P. J. and Macedo, S. (Eds.) (2004) *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington D.C: Brookings Institution Press.

### 1.3.2.B- PRINCIPLES OF CITIZENSHIP EDUCATION

ROB VAN OTTERDIJK

Tilburg

In this chapter, we are going to consider the first basic questions that come up when you decide to start « teaching European Citizenship » to future teachers... and to suggest some equally basic principles.

#### *Teaching Citizenship*

- What is citizenship
- European citizenship
- Why citizenship education ?

#### *What is citizenship ?*

Before thinking about what citizenship education is, it is important to consider the meaning of **citizenship**. This is an area of ongoing public debate, with people holding a range of views about what it means to be a citizen.

#### A definition of citizenship

Citizenship is a massively contested term. One of the most influential definitions of citizenship however, is that of T.H. Marshall, who envisages citizenship as involving three elements, civil, political and social. The civil element is composed of the rights necessary for individual freedom. The political element involves the right to participate in the exercise of political power. And the social element involves the range of rights to welfare, security and to live the life of a civilized being according to the standards prevailing in the society. (Adapted from T.H. Marshall's *Citizenship and Social Class*)

In the narrow sense, citizenship means being a legal member of a political community or state, usually because of where you live, where you were born or family ties. It involves having certain rights, responsibilities and duties – legal, social and moral.

In a broader sense, citizenship means being a responsible and active citizen – showing an interest in issues that concern the community or state and acting with others to achieve agreed aims. In this context, people can act like a citizen and make their voice heard even if they don't have legal status as a citizen.

**Citizenship education** is concerned with this broader definition – it is relevant to everyone, regardless of their legal or residential status, and is a continual and lifelong process. Citizenship education equips young people with the knowledge, skills and understanding to play an active, effective part in society as informed, critical citizens who are socially and morally responsible. It aims to give them the confidence and conviction that they can act with others, have influence and make a difference in their communities (locally, nationally and globally).

Citizenship is based on three basic principles

- **Social and moral responsibility:** learning from an early age to behave with self-confidence and in a socially and morally responsible way within and beyond the classroom, both to those in authority and towards each other. People have rights and duties.
- **Community involvement:** learning about becoming involved in the life and concerns of communities, including learning through community involvement and service to the community. This can not only be the responsibility of education at school, but should be in line with education at home.
- **Political literacy:** learning about, and how to take part in and influence, public life through knowledge, skills and values. Public life on a national and local level.

Another perspective on citizenship which can clarify the concept is the following in which the competences of the citizen are comprised in five related features:

- 1- Citizenship bestows on an individual the status of membership of a territorial defined political unit in which reciprocal rights and responsibilities are exercised on equal terms with fellow citizens.
- 2- Citizenship confers identity on an individual, an awareness of self as member of a collective.
- 3- This identity includes a set of values, usually interpreted as comprising a commitment to the common good.
- 4- Citizenship in a democracy involves a degree of participation in the life of the polity.
- 5- Knowledge and understanding of political, legal and social-cultural principles.

In education these fundamental features lead to the following **key concepts** to be considered as basic for the educational content of citizenship:

- Democracy and autocracy
- Cooperation and conflict
- Equality and diversity
- Fairness, justice, the rule of law, rules, law and human rights
- Freedom and order
- Individual and community
- Power and authority
- Rights and responsibilities

When designing a curriculum these basic concepts should be born in mind and the contexts used should be suitable to deal with these concepts.

It's relevant to emphasize that, in contrast with what often happens in education, citizenship can not be restricted to a number of political, social and economical competences. It's not only a matter of skills but also of knowledge and understanding.

### *European Citizenship*

In general European citizenship is based on the same principles as local or national citizenship, but on the other hand the present discussion on European citizenship can't be denied. The concept of European citizenship has been a key issue since its introduction in the Maastricht Treaty. Both governmental and non-governmental actors have seen the introduction of the citizenship provisions into the European Treaty framework as an important step on the democratization path of the EU. But the European citizenship concept has also lead to controversial discussions concerning its precise content as well as the political, economic and social dimension of the status of being a European citizen.

Recent years have seen important developments in this area but the fundamental questions are yet to be settled. The Treaty of Amsterdam clarified the formal allocation of European citizen rights and its formal link to the nationality of a Member State. The premise that

citizenship is necessarily a national enterprise finds much support in conventional political and legal thought. The view was perhaps most famously articulated last century by Hannah Arendt, who wrote that a citizen "is by definition a citizen among citizens of a country among countries. His rights and duties must be defined and limited, not only by those of his fellow citizens, but also by the boundaries of a territory...". But is citizenship, in fact, inextricably bound up with the nation-state? Is the nation centred concept of citizenship still adequate and can such a nation-centred concept of citizenship be used in the context of European citizenship?

### *A European dimension to citizenship*

As Ivo Petru recalled in his article at the beginning of this book, EU citizenship gives citizens of EU member states the formal right to:

- Move and reside freely within the territory of the EU Member States.
- Vote and stand as a candidate at municipal elections in the member states in which they are residents, even those who live in Member States other than their own.
- Petition the European Parliament and apply to an ombudsman with complaints about maladministration in the activities between the citizens and the European institutions.
- Be protected in third countries where their own country is not represented. There they are entitled to protection by the diplomatic or consular authorities of any EU Member State, on the same conditions as the nationals of other Member States.

Citizenship is often linked with identity. People living in Europe, whether inside or outside the EU, might describe themselves as Europeans. There is, however, no clear picture of what the identity of a European citizen is. Many people don't feel Europeans because Europe lacks a common identity, a common history and a common culture. Given the cultural, ethnic and linguistic variety of Europe, any attempt to define European citizenship needs to include the notion of diversity. Many people are afraid of losing their national identity.

That's why the concept of European citizenship demands a different approach from the local and national concepts. Whereas for the European dimension the pursuit of unity might discourage people to discuss the issue, because there are not enough symbols, heroes, rituals, values to identify with, we notice an increasing tendency towards cohesion and identification with all kinds of expressions of national and local identity.

Should we refer to Europe as the European Union, the European continent, European citizenship, European culture or western traditions and/or values? Because Europe has always been, and still is, in a process of division and identification we had better acknowledge that and refrain, for the time being, from defining European citizenship but discuss the issues that are important and realize that the ties between local, regional, national and international trends are increasingly interlinked (globalisation and internationalisation).

This awareness might eventually lead to a kind of post-national citizenship which is not determined by birth nor nationality but by residence.

### *Key concepts for European citizenship*

The issues that have to be analyzed and discussed when trying to define what it means to be a European are:

- Relevant historical roots: for example, The Greek and Roman heritage, the Judaeo-Christian tradition and the Holy Roman Empire. Reformation and Enlightenment. Colonialism and creation of the 'black other'. European integration, the two world wars, the cold war and the concept of nation states...

- Contemporary ideas of Europe: for example, Political Europe: political institutions and processes, human rights. Economic Europe: common market, welfare state. Social and cultural Europe: is Europe a social space? Fundamental questions concerning justice, liberty, equality. Whose cultures combine to create a European culture, whose histories? Common heritage.
- Identities and ideologies: for example, Multiple European identities, inclusions and exclusions, migration, fortress Europe, diversity and the multicultural society.

*Why citizenship education? The need to learn to live together*

Wherever communities increase in scale and start mixing and overlapping in complex patterns they develop into societies and almost consequently a large degree of internal diversity. Individual do not always know each other and develop different interest, habits and values. For people to live in complex societies institutions are required and their members must develop knowledge, skills and attitudes that enable them to collaborate with a broad range of fellow members. They must be prepared and equipped to understand each other, to trust each other, to engender trust by taking responsibility, to organize and defend trust in common institutions, in order to create viable societies. Viable societies are characterized by a high degree of social cohesion, which essentially refers to networks together with shared norms, values and understandings that facilitate co-operation within and among groups. Social ties will help people to live longer and happier. Social cohesion is critical for societies to prosper economically and for development to be sustainable. Social capital, which is a property of social networks, is the glue that holds a society together.

*Social cohesion on a local level tends to be conducive for social cohesion on higher levels.*

The degree to which the individual member of a society takes the commitments to the wellbeing of fellow members and the functioning of institutions seriously determines his or her citizenship. Citizenship is a product of culture and it cannot be inherited but must be mastered. The consciousness of being a citizen, the awareness of being part of society, of depending on institutions for survival and of being responsible for the survival of society is a complex state of a citizen's mindset. It must be learned. Social cohesion requires a continuous investment in the hearts and minds of each new generation. When a new generation grows up in a society that differs from the society in which their parents were raised, additional efforts on the part of society are needed to define and further social cohesion. This is where education comes in.

Considering the fact that the success of the European nation states has only been partial because they fell short in warranting social cohesion on a continental scale creating a kind of awareness of European citizenship is essential. A number of positive results mainly in the institutional and economical field have of course been achieved, but there is a clear civic deficit in Europe. If that's only to be ascribed to the lack of "Europeanism" is doubtful because the last decades have witnessed a perpetual functional differentiation of society as a global trend in many networks of relationships, both formal and informal ones.

Members of the younger generation are engaged in an enormous diversity of human communication which does not necessarily lead to more understanding. On the contrary. The increased complexity of the institutional environment of citizens requires a sophisticated sense of citizenship, knowledge and experience.

If society changes drastically, the changes in education must be adapted to these changes. The ability to live together in the family, in the local community, the nation or globally is closely connected to the acquisition of skills of being a citizen, to be part of a community. Education plays a vital role in this process.

*Aims of citizenship education; Citizenship in schools*

Citizenship education gives pupils the knowledge, skills and understanding to play an effective role in society at local, national and international levels. It helps them to become informed, thoughtful and responsible citizens who are aware of their rights and, subsequently, conscious of their duties. We want citizenship education to promote spiritual, moral, social and cultural development, making students more self-confident and responsible both in and beyond the classroom. It helps pupils to play a part in the life of their schools, neighbourhoods, communities and the wider world. It also encourages learning about the economy democratic institutions and values; different national, religious and ethnic identities; and the development of students' abilities to reflect on issues and take part in discussions. (The National Curriculum for England)

In general citizenship education is about:

- Learning about living together
- Learning through living together
- Learning for living together

Educational practitioners from all over Europe confronted with the concrete needs confronting schools and communities agree in identifying the knowledge, behaviour and attitudes they think pupils and students should develop in response to those needs.

They concluded on the following learning goals, which can be regarded as guidelines for more concrete goals for citizenship education:

- Understanding and handling diversity
  - Pupils and students should learn to understand and appreciate physical and racial differences as well as difference between value systems of different religious and ethnic origin.
- Tolerance
  - Pupils and students should understand the views, behavior and values of others on the one hand and understand (and develop a propensity to react against) anti social behavior. They should learn to understand situations and processes leading to social inequality.
- Having and handling opinions
  - Pupils should learn to substantiate their opinions as well as to shape and express them, to exchange opinions with others, to be prepared to question both their own opinions and those of others, to be aware of the boundaries for democratic positions and to be able to act on the basis of their opinions in their interaction with political institutions and other activities in which they carry a responsibility for fellow-citizens.
- Critical attitude and tools
  - Pupils must be trained to maintain and apply a critical attitude when providing or being provided with information in interaction with their peers or the media and especially the internet. They should also be equipped with the necessary intellectual tools to do so.
- Conflict resolution
  - Pupils should learn to resolve conflict in peaceful ways, in micro-contexts such as family as well as in public life. They should be equipped to do so by developing confidence and empathy in relation to other individuals. Understanding laws of communication and for instance theories about power are indispensable.
- Commitment to the human environment
  - Pupils should develop solidarity with and responsibility for the people in their immediate surrounding and gradually broadening the circle to the nation, Europe and humanity as a whole. Commitment implies the development of the emotional disposition to co-operate and to volunteer and participate in civic activities, based on adequate knowledge of national, European and global relations.
- Community participation
  - Pupils should also be equipped with the skills that enable them to act in accordance with their affection for the human environment.
- Democratic participation

- Pupils should be equipped with knowledge and skills that enable them to fulfill the responsible citizen's role in democratic decision making and in supporting the democratic institutions that enable us to live together, including the European institutions and ensuring their proper use as defined in human rights documents.
- Identity
  - Pupils should be equipped with knowledge and tools to analyze the relevance and processes at work with reference to identity. They should be equipped with tools to analyze and compare different cultures and get aware of national and international stereotypes.
- Sustainability
  - Pupils should be equipped with knowledge and tools to understand about sustainability and act according to standards leading to a sustainable society.

These goals demand knowledge, understanding and skills of a wide variety of subjects and issues, but at the same time a set of values and dispositions for which parents, schools, civic institutions, friends, clubs, etc. are responsible in a common effort towards reaching a viable society.

### 1.3.3.B- DEVELOPING CRITICAL ATTITUDES

ROB VAN OTTERDIJK

Tilburg

#### *A critical attitude and teaching strategies*

“When dealing with controversial issues teachers should adopt strategies that teach pupils how to recognize bias, how to evaluate evidence put before them and how to look for alternative interpretations, viewpoints and sources of evidence, above all to give good reasons for everything they say and do, and to expect good reasons to be given by others”

All citizenship education should also involve young people in active citizenship – making decisions and taking action both in organizations where they learn and in wider communities. Research and experience have shown that citizenship education is most effective when it involves active learning and is led by young people themselves. That's why the teaching strategies and methods that are chosen should facilitate such a critical attitude.

#### *A critical attitude*

“Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skilfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action” (Scriven, 1996).

In order to create a critical attitude, different strategies can be applied in the classroom but, as stated in the introduction, deliberation and clarification of definitions is essential. What do we talk about when we raise the issue of citizenship? What is patriotism? What different opinions are there on citizenship in Europe?

Teachers should try to create an attitude of curiosity on the one hand and critical awareness on the other hand. Don't always believe what you see, hear and read; try to be critical about sources, authors and the content. Try to form and formulate your own opinion and try to find ways to put these into practice which is especially important for citizenship. Citizenship should

not only be a tool for acquiring knowledge and skills but also for getting aware of injustice in the world around you and at least think about your contribution to a fair society.

Habermas writes about an important principle of discourse ethics: “A norm is valid only if it meets the free approval of every person that may be affected”. For Habermas, a norm is morally justified for a community only if it is agreed upon as a result of a free, rational discussion. Creating a learning environment in which pupils feel free to express themselves, with an attitude of respect and tolerance is essential. A critical and researching attitude can be achieved by didactical means but also has consequences for content, for the organisation of lessons and teachers’ behaviour. He identifies 8 characteristics of critical thinking. Critical thinking involves asking questions, defining a problem, examining evidence, analyzing assumptions and biases, avoiding emotional reasoning, avoiding oversimplification, considering other interpretations, and tolerating ambiguity. Ambiguity and doubt serve a critical-thinking function and are a necessary and even a productive part of the process. Another characteristic of critical thinking identified by many sources is metacognition. Metacognition is thinking about one's own thinking. More specifically, metacognition is being aware of one's thinking as one performs specific tasks and then using this awareness to control what one is doing. Actually the basic intellectual standards concerning the quality of reasoning about a problem, issue or situation should be applied:

To help students learn them, teachers should pose questions which probe student thinking, questions which hold students accountable for their thinking, and questions which, through consistent use by the teacher in the classroom, become internalized by students as questions they need to ask themselves. The ultimate goal, then, is for these questions to become infused in the thinking of students, forming part of their inner voice, which then guides them to better and better reasoning. While there are a number of universal standards, the following are the most significant:

- **Clarity:** Could you elaborate further on that point? Could you express that point in another way? Could you give me an illustration? Could you give me an example? Clarity is the gateway standard. If a statement is unclear, we cannot determine whether it is accurate or relevant. In fact, we cannot tell anything about it because we don't yet know what it is saying. For example, the question, "What can be done about the education system in America?" is unclear. In order to address the question adequately, we would need to have a clearer understanding of what the person asking the question is considering the "problem" to be. A clearer question might be "What can educators do to ensure that students learn the skills and abilities which help them function successfully on the job and in their daily decision-making?"
- **Accuracy:** Is that really true? How could we check that? How could we find out if that is true? A statement can be clear but not accurate, as in "Most dogs are over 300 pounds in weight."
- **Precision:** Could you give more details? Could you be more specific? A statement can be both clear and accurate, but not precise, as in "Jack is overweight." we don't know how overweight Jack is, one pound or 500 pounds.
- **Relevance:** How is that connected to the question? How does that bear on the issue? A statement can be clear, accurate, and precise, but not relevant to the question at issue. For example, students often think that the amount of effort they put into a course should be used in raising their grade in a course. Often, however, the "effort" does not measure the quality of student learning, and *when this is so*, effort is irrelevant to their appropriate grade.
- **Depth:** How does your answer address the complexities in the question? How are you taking into account the problems in the question? Is that dealing with the most significant factors? A statement can be clear, accurate, precise, and relevant, but superficial (that is, lack depth). For example, the statement "Just say No" which is often used to discourage children and teens



from using drugs, is clear, accurate, precise, and relevant. Nevertheless, it lacks depth because it treats an extremely complex issue, the pervasive problem of drug use among young people, superficially. It fails to deal with the complexities of the issue.

- **Breadth:** Do we need to consider another point of view? Is there another way to look at this question? What would this look like from a conservative standpoint? What would this look like from the point of view of...? A line of reasoning may be clear accurate, precise, relevant, and deep, but lack breadth (as in an argument from either the conservative or liberal standpoint which gets deeply into an issue, but only recognizes the insights of one side of the question.)
- **Logic:** Does this really make sense? Does that follow from what you said? How does that follow? But before you implied this and now you are saying that; how can both be true? When we think, we bring a variety of thoughts together into some order. When the combination of thoughts is mutually supporting and makes sense in combination, the thinking is "logical." When the combination is not mutually supporting, is contradictory in some sense, or does not "make sense," the combination is not logical.

**Suggestions** to try and achieve these standards:

- Have students do small research assignments
- Give students challenging statements to find arguments for and against
- Try to meet pupils' interests. It raises their curiosity so that they want to know more
- Have pupils combine, analyse, structure and categorize issues.
- Leave room for own solutions and don't ask them to use existing methods of solving problems.
- Have students formulate their own questions.

To promote critical thinking different strategies can be used:

### *1. Teaching the abstract*

Perhaps the most immediate problem that teachers of citizenship face is how to teach abstract or complicated principles in an engaging and imaginative manner without presenting a seemingly random and unconnected pepper shot of examples. Much of the proposed content of citizenship relates to these abstract and fundamental principles. Students can present their own examples

### *2. Teaching by deductive reasoning*

Once the principles of citizenship have been defined and clarified, think of relating them to situations or circumstances with which the pupils will be familiar. Deductive reasoning focuses on allowing pupils to analyze the surroundings to situations around them and from these to formulate general principles.

### *3. Teaching by analogy*

Closely connected to teaching by deductive reasoning is teaching by analogy. Here, paradigms can be used to reveal the essence of a concept or principle and how it can be applied in differing situations. The school for instance could be used as an analogy for an imaginary state. Issues concerning power and influence can be posed.

### *4. Teaching the controversial*

So-called 'controversial ideas' have often been excluded from the curriculum because they are considered too personal, such as sex education or are too contemporary such as political education. Citizenship education will invariably increase the number of controversial issues in the curriculum, because they will involve value judgments and be contested by others. The classroom is an appropriate place to handle controversial issues in a reasonable and fair-minded way, with the emphasis on inquiry rather than

indoctrination. The task of the teacher is to promote the pupils' views and not to expect a consensus of views, but rather to accept a degree of divergence, by offering different perspectives and stimulating evidence-based arguments.

#### *5. Education versus indoctrination*

Citizenship education teachers will need to develop a pupil's ability to detect bias in contemporary human activities. Pupils need to recognize that all sources are incomplete in themselves. Consequently teachers have to teach as objectively as possible having due regard for the age, ability and experience of the pupils.

#### *6. Teaching the affective domain.*

Teaching and learning about citizenship should be followed by or integrated in teaching through citizenship. It's not just the content which is important in citizenship; equal prominence is given to the skills and attitude required to acquire that content. Indeed the content of citizenship itself presupposes a certain style in its teaching; one cannot instruct about the importance of rights without allowing individuals to express their opinions. Active learning in real life situations is important to acquire the skills needed but also relevant for linking content and involvement.

#### *7. Bias and evidence*

When teaching for citizenship it's important that pupils do not just acquire a lifeless collection of information; activities need to be structured around the information that ensure that they reflect upon their choices and that their behaviour is influenced for the better. Pupils should in this process move away from a mere acquisition of knowledge toward a reflection upon it. What can be done and what should be done to redress societal problems and what are consequences for future behaviour?

#### *8. Critical thinking*

Teachers of citizenship education need to develop critical thinking in the pupil by placing emphasis on pupils seeing the connectedness of ideas and concepts. The teacher's task is to facilitate the development and independence of mind, an open mind, the ability to distinguish between valid and invalid data and to seek credible sources, etc.

#### *9. Experiential learning in the community*

Active experimental learning aims to acquire social, political and personal skills which are essential to the practice as well as the understanding. Experimental learning in the community provides pupils with concrete opportunities to participate with others in serving the public. It presents schools with a powerful way of enhancing their pupils' learning by developing an effective range of social skills. The national and local authorities should co-operate with schools to encourage participation and involve the public this process.

#### *10. Promote reflection*

"What was the most important thing you learned in today's class? What question related to this session remains uppermost in your mind?" The teacher selects some of the papers and prepares responses for the next class meeting.

#### *11. Cooperative Learning Strategies*

Putting students in group learning situations is an effective way to promote critical thinking. "In properly structured cooperative learning environments, students perform more of the active, critical thinking with continuous support and feedback from other students and the teacher.

## 12. Case Study / Discussion Method

The teacher presents a case (or story) to the class without a conclusion. Using prepared questions, the teacher then leads students through a discussion, allowing students to construct a conclusion for the case.

## 13. Socratic questioning

Socratic questioning is defined as a type of questioning that deeply probes or explores the meaning, justification, or logical strength of a claim, position, or line of reasoning. Questions are asked that investigate assumptions, viewpoints, consequences, and evidence. Questioning methods, such as calling on students who do not have their hands up, can enhance learning by engaging students to think. The Socratic method focuses on clarification. A student's answer to a question can be followed by asking a fellow student to summarize the previous answer. Summarizing the information allows the student to demonstrate whether he or she was listening, had digested the information, and understood it enough to put it into his or her own words.

Regardless of the methods used to promote critical thinking care must be taken to consider the many factors that may inhibit a student from thinking critically. The student's disposition to think critically is a major factor, and if a deficit in a disposition is noticed, this should be nurtured. Students should be encouraged to be inquisitive, ask questions, and not believe and accept everything they are told. It is important that critical thinking skills be encouraged and reinforced in all classes at every level of education.

### 1.3.4.B- COMMUNICATION AND DELIBERATION SKILLS

ROB VAN OTTERDIJK

Tilburg

#### *Deliberation and citizenship*

The need to expand and deepen civic engagement is a central theme of a loosely defined and growing civic movement. A strong civic life and a flourishing democracy presume the active involvement of many people across society. Civic engagement is thus both a barometer of our public life and a focal point for action when we want to improve it. While regular citizen-to-citizen communication has always been a central part of democracy, public deliberation is just starting to be defined as a field of thought and practice. In this paragraph we focus on face-to-face democratic deliberation as a means of enhancing civic engagement:

“What kind of public talk is most likely to expand civic engagement and make it meaningful to all sorts of people?”

*What is "deliberation"?*

Two kinds of communication can be distinguished:

- 1. Dialogue, understood as constructive communication, the dispelling of stereotypes, the intention to listen, to and understand the other.
- 2. A related process, *deliberation*, brings a different benefit—the use of critical thinking and reasoned argument as a way for citizens to make decisions on public policy.

Deliberation is an approach to decision-making in which citizens consider relevant facts from multiple points of view, converse with one another to think critically about options before them and enlarge their perspectives, opinions, and understandings.

*Deliberation and citizenship*

Most people do not enter community life or politics through doors marked “citizenship” or “engagement.”

Citizenship implies meaningful connections among citizens, issues, institutions, and the political system. It implies voice and agency, a feeling of power and effectiveness, with real opportunities to have a say. It implies active participation, with real opportunities to make a difference.

Good communication is key to making and strengthening connections and working relationships. That is why a growing number of civic engagement processes feature some form of public talk or conversation. These processes go by different names—dialogue, deliberation, or public conversation—but the common denominator is face-to-face communication among citizens on issues of common concern. People want to be part of community, to have a voice, to connect with all kinds of people, and to make progress on the issues that are important to them. To become engaged, people need to see that their participation will make a difference and that it will be valued. They need opportunities that allow them to make the best use of their skills and time. They need to be invited to participate by those they know and trust

One of the key questions is how to develop tools that communities can use to involve large numbers of people, from every background and way of life, in face-to-face dialogue and action on critical issues.

To solve this problem you need organisational interventions (structures and procedures for bringing together groups of citizens from all walks of life and all ages being) but on the level of skills a lot can be done and that’s a process to be promoted and managed both by schools and parents.

*Deliberation skills*

The most successful public engagement processes embrace the following principles of talk, dialogue, and deliberation.

1. *Encourage multiple forms of speech and communication to ensure that all kinds of people have a real voice.* Once a diverse group of people comes together in a deliberative dialogue, the process should make it possible for everyone to participate on an equal basis. Public engagement processes that are too dependent on the ability of participants to communicate in a single, particular way make it more difficult for everyone to fully participate. To ensure that all kinds of people have a real voice, study circles use a variety of devices, such as ground rules, encouraging reflection on personal experiences, storytelling, brainstorming, and emphasizing the importance of listening.

2. *Make listening as important as speaking.* Most people are not accustomed to having others truly listen to them. Whether we are conversing in everyday settings or participating in a structured process, most of us focus on our own concerns, or prepare our next comment, instead of trying to understand what the other person is really saying. A strong emphasis on listening increases the likelihood that more people will participate fully in the discussion. In any group, some people will be more eloquent and comfortable speaking than will others. Processes that promote listening reduce pressure on people who may be reluctant to expose their feelings or ideas before strangers. Good listening also increases the chance that people will truly understand—and even empathize with—each other, thus increasing the odds that they will find common ground for solutions to the public issues being addressed.

3. *Connect personal experience with public issues.* The single most effective way to overcome people's initial hesitancy to discuss is to ask them to share their experiences and talk about how the issue at hand affects their daily lives. However, all too often public engagement processes ask people to leap into a discussion of policy options without giving them adequate opportunity to reflect on the relevance of the issue to their own personal experience.

4. *Build trust and create a foundation for working relationships.* For deliberative dialogue to lead to meaningful action and change, it must encourage the building of trust and relationships. Without making an explicit effort to build trust, it is difficult for people to examine publicly the basic assumptions and values that underlie their own views, let alone understand others' perspectives.

5. *Explore a range of views about the nature of the issue.* Before asking people to make decisions regarding solutions to complex public challenges, deliberative dialogue should help them explore a range of views about the nature of the issue.

6. *Encourage analysis and reasoned argument.* The powerful work that occurs in dialogue, creating mutual understanding, and building relationships based on trust is necessary for understanding or solving complex problems. But it is not enough. People also need structured opportunities to engage in critical listening and earnest decision making.

The need for reasoned argument raises the question of how much information people need in order to deliberate effectively. Some people stress the importance of exposing participants to large amounts of technical information and other relevant facts. While many theorists and promoters of public deliberation agree that civic engagement processes should provide a baseline of information about issues, they also warn against overwhelming people with too many facts.

The above principles of deliberation apply to both public life and school-life.

How political participation in our liberal democracies might be increased and how the civility and public-spiritedness of citizens could be encouraged is a complex issue but skills and attitude can be influenced in a positive direction by applying principles of deliberation.

### *Bibliography*

Arthur, James and Wright, Daniel (2001), *Teaching Citizenship in the Secondary School*, London, David Fulton Publishers Ltd

Davies, I. (2005), *100 Ideas for Teaching Citizenship*, London, Continuum International Publishing Group

Dutch Ministry of Education, Culture and Science (2004), *Citizenship-Made in Europe : Living Together Starts a School*

Guerrina, R. (2002), *Europe: History, Ideas and Ideologies*, Arnold

Gearon, L. (2006), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School*, London, RoutledgeFalmer

Oonk, G.H. (2004), *European Integration as a Source of Innovation in Education*, Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs

Source: [http://www.ncl.org/publications/ncr/91-2/ncr91-2\\_article.pdf](http://www.ncl.org/publications/ncr/91-2/ncr91-2_article.pdf), Article by Martha L. McCoy, Patrick L. Scully

## 2.a- Formations pour enseigner la citoyenneté européenne

### 2.1.a- Concevoir un module ISTEPEC

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Apprendre à enseigner l'Europe, tel est l'un des objectifs de notre projet Istepec, un programme Comenius 2.1, financé par la commission européenne, qui s'est terminé à la fin du mois de septembre 2007 après trois années de mise en œuvre, au sein d'un partenariat de dix institutions. Le partenariat a ceci de remarquable qu'il rassemble des pays de l'Europe du nord, de l'Europe centrale et de l'Europe de l'ouest et du sud : un échantillon assez représentatif des vingt sept états de l'Union et de ses différentes zones culturelles. Les modules de formation de futurs enseignants que nous avons conçus et réalisés pendant ces trois années ont permis aux étudiants et aux stagiaires de nos institutions de se retrouver, en groupes plurinationaux, plurilingues, pluridisciplinaires et pluriculturels pour travailler ensemble sur des problématiques liées aux questions de l'éducation des futurs citoyens européens que sont les élèves dans nos pays respectifs.

Notre projet étant un projet européen, nous avons ancré notre réflexion et notre démarche dans l'espace européen, tout en étant bien d'accord pour dire que le citoyen européen n'est pas enfermé sur lui-même et sur son espace, mais bien au contraire, ouvert sur l'extérieur et impliqué dans les questions vives du monde moderne. Il s'agit en effet de trouver la synergie entre l'éducation à la citoyenneté, introduite dans la plupart des curriculum scolaires des pays démocratiques à partir de la fin du XXème siècle et la dimension européenne de cette citoyenneté ; construire une compréhension commune de la citoyenneté qui réunisse les habitants des 27 états de l'union autour d'un même projet de « vivre ensemble » dans la « cité » Europe, malgré les diversités culturelles.

Il nous a semblé important d'insister particulièrement sur les outils conceptuels, plus que sur les connaissances factuelles, dans la mesure où les enseignants qui sont formés aujourd'hui vont, pour la plupart, enseigner jusqu'aux environs de 2050 et qu'il serait illusoire de penser que des connaissances factuelles acquises en 2005 garderaient une validité incontestée pendant une quarantaine d'années de carrière. S'inscrivant dans une logique de formation tout au long de la vie, préconisée dès 2000, lors du conseil européen de Lisbonne, notre démarche trouve

toute sa justification dans les textes publiés en 2006 : « *Recommandations du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* » et « *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* » du programme « *Education and Training 2010* », qui ont été exposés dans le chapitre précédent, en 1.1.2.

C'est dans cette perspective que nous avons construits les modules de formation initiale d'enseignants du programme Istepec, au croisement entre deux problématiques : celle des liens entre enseigner et apprendre et celle des liens entre citoyenneté et citoyenneté européenne. La combinatoire de ces deux problématiques s'est jouée entre l'accès aux connaissances, le développement des aptitudes, l'observation des attitudes et la réflexion, verbalisée dans des groupes multinationaux. La composition même des groupes a constitué l'un des axes essentiels de cette formation européenne de par les confrontations qu'elle a suscitées.

En faisant travailler ensemble, dans les modules Istepec, les stagiaires venus de plusieurs pays de l'Union Européenne, nous avons, en effet, mis en pratique les propositions de Ricœur et de Davidson :

« ... pour réitérer la démonstration de Davidson, 'la citoyenneté est une pratique plutôt qu'un statut'. Nous partageons son postulat que c'est à travers la participation réflexive que le citoyen peut appartenir. [...] On peut donc montrer que la citoyenneté n'est ni neutre ni statique, mais située, dynamique et qu'elle se construit en outre à partir de l'expérience vécue et des interventions humaines. [...] Il démontre que c'est par l'intermédiaire de pratiques démocratiques partagées qu'un certain sens de cohésion – d'appartenance – peut être atteint. C'est la pratique qui constitue la démocratie... La démocratie est une création, pas une condition, et donc, parallèlement, la citoyenneté est une pratique plutôt qu'un statut. La participation, la délibération, la prise de décision et l'engagement dans l'action aux côtés d'autres citoyens, sont elles-mêmes des pratiques éducatives. Ainsi, c'est la participation – dans la société civile, dans le domaine politique, et la pratique de la citoyenneté – qui, d'une manière réflexive engendrent cette appartenance, cette solidarité sociale qui constitue la citoyenneté. » (Dudley, Robinson & Taylor, 1999)

Les stagiaires Istepec ont donc travaillé ensemble, pendant deux semaines, sur des thèmes et des questions qui se posent aux enseignants de l'Union Européenne, afin de trouver ensemble des points d'entrecroisement, des réponses en termes de pratiques professionnelles : comment faire pour enseigner la citoyenneté européenne à nos élèves, en Slovaquie, en Pologne, en Suède, en Espagne ou en France, quand on est professeur de sciences physiques, d'arts plastiques, de langues ou encore, professeur d'école ?

Apprendre aux jeunes enseignants à identifier les « sources de *leurs* convictions », les valeurs sous-jacentes de tous les actes éducatifs et pédagogiques de leurs pratiques professionnelles quotidiennes ; c'est en général un axe fort des curriculums, dans les instituts de formation d'enseignants. Pour que cette réflexion atteigne une dimension européenne, il est important de permettre aux futurs enseignants ou aux enseignants débutants de se rencontrer et de comparer leurs pratiques et les principes qui les sous-tendent, en travaillant ensemble sur des objets professionnels. Il n'est pas question de vouloir que tous fonctionnent de la même manière, il n'est pas question d'essayer d'imposer un format unique d'enseignant européen, mais il est possible d'atteindre une certaine cohésion grâce au consensus procédural minimum, qui préserve les diversités...

La prise de conscience de l'existence d'un projet commun et l'adhésion à la démarche est le point de départ à partir duquel nous avons tous travaillé dans le partenariat Istepec et les centaines de stagiaires, qui pendant 3 années, ont participé aux différents modules, ont tous témoigné de l'efficacité, à court terme, du dispositif ; une étude plus distanciée, dans quelques années, serait nécessaire pour en évaluer l'impact véritable...

### *Bibliographie*

- Angel, B. et Lafitte J. (1999) *L'Europe, petite histoire d'une grande idée*, Paris, Gallimard, coll. Découvertes
- Arendt, H. (1972) *La crise de l'éducation*, in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio, n° 113
- Cautrès B. (2004) *La citoyenneté européenne*, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n° 901
- Davidson, A. (1996) *The Citizen who does not Belong: Multiculturalism, Citizenship and Democracy*, Conference proceedings, Geelong, Deakin University, Centre for Citizenship and Human Rights
- Davies, N. (1997) *Europe, a History*, London, Pimlico
- De Bono, E. (1985) *Six Thinking Hats*, London, Penguin Books
- Dudley J., Robinson, J. & Taylor, A. (1999) *Educating for an Inclusive Democracy : Critical Citizenship Literacy in Discourse, Studies in the cultural Politics of Education*, Vol. 20, n° 3, Carfax Publishing
- Goulard, S. (2007) *Le coq et la perle, cinquante ans d'Europe*, Editions du Seuil
- Ricœur, P. (1995) Publication de l'entretien pour le Monde de l'éducation et du post scriptum, Paris, P.U.F.
- Stanley, D. (2006) *A Reflection on the Function of Culture in Building Citizenship Capacity*, Strasbourg, Council of Europe Publishing
- Stradling, R., ed. (2006) *Crossroads of European Histories*, Strasbourg, Council of Europe Publishing

## 2.2.a- L'Europe et la diversité

Dans cette section, le lecteur trouvera une sélection d'activités qui ont été mises en œuvre dans les différentes institutions du réseau ISTEPEC, afin d'aider les professeurs stagiaires à prendre conscience de ce que constitue l'enseignement de la diversité européenne, dans le plus vaste contexte de l'éducation à la citoyenneté européenne.

Chaque activité est située, dans une courte introduction, par rapport à une problématique qui lui est propre et souvent accompagnée d'une bibliographie et d'une liste de sites utiles.

Les activités qui sont présentées dans cet ouvrage ne sont en aucun cas la totalité des tâches conçues et mises en œuvre par les 10 institutions, pendant 3 années. Un recueil beaucoup plus fourni est disponible sur le site web du projet :

<http://www.istepec.eu>

### 2.2.1.A- IDENTITE, IDENTITES

HELA DAM  
Tilburg

Le projet Comenius ISTEPEC a comme but de développer les capacités et les outils nécessaires pour enseigner la citoyenneté européenne. De toute évidence, cela commence par se sentir soi-même européen.



L'activité suivante a été conçue lors d'un module, à Fontys, par un groupe de stagiaires de quatre pays différents. Le but est d'éveiller la conscience des participants aux aspects multiples de l'identité.

L'activité peut se réaliser avec des participants de tout âge... Le niveau de réflexion qu'elle engendrera sera évidemment différent selon l'âge des groupes. C'est de la responsabilité du formateur ou de l'enseignant d'aider les participants à atteindre un maximum de profondeur et de rigueur dans leurs remarques.

<b>1.a- Identité, identités...</b>		
<b>Public-cible :</b> Professeurs stagiaires, élèves		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre les relations que les stagiaires entretiennent avec l'Europe</li> <li>• Evaluer le niveau général de connaissances sur l'Europe</li> <li>• Questionner leur propre identité</li> <li>• Ecouter et accepter les opinions des autres</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiches 'Je me sens...' sur feuilles A4</li> <li>• Globe terrestre ou ballon gonflable</li> <li>• Papier à dessin</li> <li>• Crayons de couleur ou marqueurs</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
10'	Rappeler aux participants le travail réalisé dans la séance précédente et expliquer que lors de cette séance, ils vont questionner leur propre identité. Introduire l'exercice « Je me sens... »	Classe entière
10-15'	Les participants étudient leurs propres représentations de l'identité. Est-ce qu'ils se considèrent a) Néerlandais b) Européen ou c) autre ? Une affiche avec ces trois titres est placée dans des coins différents de la salle. Les stagiaires se déplacent vers le coin qui leur semble correspondre le mieux à ce qu'ils ressentent.	Travail individuel
15-20'	Le formateur choisit alors les stagiaires qui vont prendre la parole en leur donnant quelque chose à tenir (un globe ou un ballon, par exemple) pendant qu'ils parlent. Ils doivent alors expliquer pourquoi ils ont choisi ce coin ; ou les stagiaires peuvent être volontaires.	Classe entière
20-40'	Chaque stagiaire a maintenant l'opportunité de créer son propre drapeau – en utilisant des images et des thèmes qui lui sont personnels ; par exemple, des emblèmes familiaux, ou d'équipes sportives, des photos de leur région ou de leur famille, etc. tout ce qui peut donner une image de ce qu'ils sont.	Travail individuel

40-50'	Prenez quelques exemples de travaux des stagiaires et demandez-leur de décrire leur drapeau et d'expliquer les raisons de leurs choix. Dites bien qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ou raisons pour justifier une identité personnelle, ce qui fait la richesse du sujet. Expliquez également que c'est pour cela que la question de l'identité européenne et que l'idée de l'Europe peuvent être des questions chargées d'affectivité.	Plenary, whole class
<b>Evaluation :</b> Motivation et authenticité des contributions ; profondeur et pertinence des remarques		

<p>Je me sens néerlandais, parce que .... (Ik voel mezelf een Nederlander, omdat...)</p> <p>Je ne me sens pas européen, parce que .... (Ik voel mezelf niet Europees, omdat...)</p> <p>Je me sens européen, parce que .... (Ik voel mezelf Europees, omdat...)</p> <p>Je ne me sens pas néerlandais, parce que .... (Ik voel mezelf niet een Nederlander, omdat...)</p> <p>Je me sens ..... parce que .... (Ik voel mezelf ....., omdat...)</p> <p>Je ne me sens ni néerlandais ni européen, parce que .... (Ik voel mezelf niet Europees of een Nederlander, omdat...)</p>
---

Dans un ouvrage récemment paru, *De Plougastel à Okinawa* (P.U.R. 2007), un groupe international d'auteurs, composé de chercheurs d'une variété de domaines scientifiques (sociologie, histoire, géographie, littérature, philosophie, science politique, ethnographie, sociolinguistique, etc.) a illustré la notion de l'identité comme « un récit sur soi », une sorte de reconstruction sélective de l'histoire personnelle, des attitudes favorites et des comportements. L'identité donne une cohérence personnelle et va de pair avec la perception que l'on a de soi en relation avec les autres. Il semble qu'un manque de confiance en soi suscite un besoin de proclamation plus forte, plus audible de « l'identité »...

### *Bibliographie*

Le Coadic, R., éd. (2007) *Identité et Société de Plougastel à Okinawa*, Rennes, P.U.R. <http://www.bretagne-recherche.net>

## 2.2.2.A- LES STRUCTURES DE L'IDENTITE EUROPEENNE

AGNES HORVATH

Kecskemét

Cette activité cible les aspects multiples de l'identité européenne.

### 2.a- La structure de l'identité comme base de l'Européanisme

<b>Public-cible :</b> Enseignants stagiaires de toutes disciplines		
<p><b>Buts et objectifs :</b> Le but principal de l'activité est d'orienter les réflexions des stagiaires vers les différentes composantes de la nature humaine (langues, traditions, religions, famille, aptitudes, attitudes, etc.) dans la construction de l'identité personnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir la compréhension de la complexité de l'identité</li> <li>• Présenter les éléments individuels et collectifs de la personnalité</li> <li>• Encourager la tolérance et la solidarité envers les identités des autres</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> L'introduction faite par le formateur est basée sur la bibliographie		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
20'	Présentation par le formateur	Classe entière
40'	<p>Questions après la présentation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui suis-je ? Qui sont les autres ?</li> <li>• Comment les autres me voient-ils ?</li> <li>• Quelles est mon identité dominante ?</li> <li>• Comment peut-on identifier une nationalité ?</li> <li>• Est-ce que l'identité change en fonction <ul style="list-style-type: none"> <li>○ des rôles</li> <li>○ des situations</li> <li>○ de la nature des relations</li> <li>○ du contexte ?</li> </ul> </li> <li>• L'identité est-elle donnée ou peut-on la modifier ?</li> <li>• Comment pourrait-on définir les identités européennes ?</li> <li>• Peut-on garder une identité nationale et l'europanisme ?</li> <li>• Comment peut-on enseigner l'identité européenne ?</li> </ul>	Groupe entier, débat modéré par le formateur
30'	Après avoir discuté et débattu de certaines questions, après avoir exprimé la problématique de l'identité humaine, le groupe essaie de rassembler les éléments les plus importants (valeurs, attitudes, caractères) qui représentent « l'identité européenne ». la liste est écrite au tableau.	Classe entière
<p><b>Evaluation :</b> évaluation collective du niveau de consensus ; évaluation personnelle des difficultés à faire des concessions ; évaluation générale du degré d'accord sur la liste des composantes de l'identité européenne.</p>		

### *Bibliographie*

Schaffhauser, Franz, (2000), *A nevelés alanyi feltételei*, Bp.

Hankiss, Elemér, (1999), *Proletár reneszánsz – Tanulmányok az európai civilizációról és a Magyar társadalomról*. Helikon Kiadó, Bp. P.23.

## 2.2.3.A- L'EURO ET LES SYMBOLES NATIONAUX

SAROLTA LIPOCZI

Kecskemét

La monnaie transfrontalière européenne, l'Euro, n'est pas seulement connectée à l'idée d'une unification européenne, mais aussi aux cultures des Etats Membres. L'introduction de l'euro n'est pas simplement une mesure économique, mais aussi une mesure culturelle. C'est pourquoi les auteurs du manuel « L'Euro et la culture » (Sarolta Lipóczy et Brigitte Hager, 2004) se sont penchés sur les faces nationales des billets et des pièces, comme moyen de développer une prise de conscience linguistique et culturelle.

Le manuel, illustré de photos en couleur introduit les caractéristiques principales des billets et des pièces en € et donne des échantillons des langues de l'union européenne. Puisque l'un des côtés des € est appelé le côté national, les Etats Membres ont cherché à représenter leurs caractéristiques nationales, en lien avec leur histoire et leur culture.

Dans les langues, il y a des racines européennes communes. On peut trouver des éléments collectifs et des mots « culturels » similaires dans presque toutes les langues européennes. Un texte, écrit en « Europanto », montre facilement combien il est facile de comprendre le message d'un texte multilingue. Tandis qu'un panorama des identités culturelles de l'Union européenne et des pays de la zone € pourrait conduire à conclure que la diversité des cultures est le trait dominant, si on regarde de plus près les langues et « l'Europanto », on découvre des racines communes.

L'amélioration de la sensibilisation aux langues et aux cultures aide à comprendre, à respecter et à tolérer les autres cultures et les autres identités, tout aussi bien que la sienne propre.

Le but principal de l'activité est de donner aux professeurs stagiaires des outils méthodiques pour familiariser les enfants à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe et les aider à construire leurs propres démarches et leurs propres ressources.

La question qui est posée est de trouver comment l'identité d'un pays est représentée par l'€ :

- Est-il possible de s'identifier avec la représentation choisie pour face nationale de son propre pays ?
- Comment les habitants des autres pays peuvent-ils s'y identifier ?
- Comment voit-on les autres ? Comment les autres nous voient-ils ?
- En quoi les stéréotypes correspondent-ils aux sentiments culturels et nationaux ?
- Y a-t-il des symboles de traditions culturelles sur la face nationale des € qui sont inconnus aux gens des autres pays ?
- Choisiriez-vous des stéréotypes différents pour évoquer l'identité culturelle et nationale d'un pays ?

Ces ressources montrent des possibilités d'activités variées, présentées dans la fiche ci-dessous, qui peuvent se faire en classe.

### *Bibliographie*

Hager, Brigitte and Lipóczy, Sarolta, (2004), *The euro and the cultures. Short and extended version*, Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“

Janurik T., Lipóczy S., (2004), *Magic words*, in Sarolta Lipóczy-Ildikó Lőrincz (ed.): *The wonderful world of the words; Material for children for language awareness*, Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“

Oomen-Welke, I. (2000), *Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen*. In: *Deutsch lernen 2*.

### **3.a- Représentations de l'identité nationale, les pièces de monnaie en Euro**

<b>Public-cible</b> : Professeurs stagiaires ou Elèves de 12 à 16 ans		
<b>Buts et objectifs</b> : Cette activité permet de répondre à des questions comme “quels sont les éléments de la culture européenne? En quoi l’Euro reflète-t-il les cultures des Etats Membres ? »		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser les élèves à la diversité culturelle et linguistique de l’Europe et les aider à trouver des racines communes</li> <li>• Présenter des exemples de symboles culturels de la diversité</li> </ul>		
<b>Ressources</b> : Hager, Brigitte and Lipóczy, Sarolta, (2004) <i>The euro and the cultures. Short and extended version</i> , Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
15'	Caractéristiques des pièces d’€ ? Questions : quels pays appartiennent à l’Union européenne ? Quels pays font partie de la zone Euro ?	Classe entière
10'	Vous faites 6 voyages dans 4 pays. Où pouvez-vous payer seulement en € ?	Travail de groupes
20'	Choisissez 2 pays et essayez de trouver des caractéristiques et des stéréotypes (mots, images, dessins) sur les pièces d’€. <b>Présentations</b> [Le côté national des pièces d’€ renvoie à des traditions historiques, culturelles, à des valeurs, des Etats Membres]	Travail de groupes, suivi de présentations à la classe
15'	Faites une présentation au groupe des pièces d’€ de votre pays	Travail de groupes
15'	Etes-vous d’accord avec les motifs choisis pour les pièces d’€ de votre pays ? Auriez-vous mis autre chose ? Pourquoi ?	Groupes - individuel
20'	Mettez les pièces sur les pays auxquels elles correspondent. Quels motifs connaissez-vous ? Lesquels vous sont inconnus ? Que signifient-ils ? Auriez-vous choisi ces motifs-là ?	Travail de groupes ; suivi de présentations
15'	Regardez un échantillon d’expressions de politesse dans plusieurs langues européennes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles langues pouvez-vous nommer ?</li> <li>• Quelles langues sont parlées dans plusieurs pays/régions d’Europe ?</li> <li>• Il manque certaines langues européennes ; lesquelles ?</li> <li>• Trouvez des mots qui sont similaires</li> </ul>	Travail de groupes, suivi de présentations
20'	Ce texte est écrit en “Europanto”. Essayez de le traduire en anglais, français ou allemand	Travail de groupes, suivi de présentations
15'	<b>Questions</b> : Qu’avons-nous appris à propos des stéréotypes, de l’identité culturelle, de l’identité européenne ?	Plénière

30'	<p>Autres questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les éléments de la culture européenne ?</li> <li>• Que signifie « unir l'Europe » ?</li> <li>• Comment l'€ reflète-t-il les cultures des Etas Membres, ou quelle est la relation entre l'€ et l'histoire et la culture de chaque pays ?</li> <li>• Pourquoi pouvez-vous trouver des mots similaires dans des langues différentes ?</li> <li>• Comment l'éducation peut-elle préparer les individus à accepter la diversité culturelle et linguistique de l'Europe ?</li> <li>• Que signifie la « conscience linguistique » ?</li> <li>• Que signifie la « conscience culturelle » ?</li> <li>• Quelles expériences avez-vous de la diversité linguistique et culturelle des élèves ?</li> <li>• Quelle est la relation entre la « conscience culturelle et linguistique » et l'identité européenne ?</li> </ul>	<p>Individuel, puis classe entière – synthèse, discussion et conclusion, modérée par le formateur</p>
<p><b>Evaluation :</b> Clarté et pertinence des présentations et des discussions</p>		

#### 2.2.4.A- STEREOTYPES CULTURELS

MONIKA ZÁZRIVCOVÁ

Banska Bystrica

4.a- Stéréotypes culturels et symboles identitaires		
<p><b>Public-cible :</b> Professeurs stagiaires ; élèves à un niveau avancé</p>		
<p><b>Buts et objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercher les symboles identitaires et les stéréotypes culturels attachés aux différents pays européens</li> <li>• Prendre conscience des différences culturelles parmi les membres du groupe</li> <li>• Etudier les concepts de culture et d'interculturalité</li> </ul>		
<p><b>Ressources :</b> cartes postales, photos, images, extraits de films, produits traditionnels</p>		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
15'	<p>Faites exprimer les opinions des participants au sujet des points suivants : <i>Qu'est-ce que l'interculturalité ? Que signifie vivre dans un monde interculturel ? La mondialisation et l'interculturalité sont-elles contradictoires ?</i> Si besoin, utilisez un support écrit : liste de définitions de la culture et de l'interculturalité</p>	<p>Débat guidé; classe entière</p>
20'	<p>Faites visionner 3 extraits de films en coupant le son. Tâche : essayez de reconnaître, à travers des signes de l'environnement ou des attitudes, les lieux où les films ont été tournés. Demandez aux étudiants de lister les indices</p>	<p>Débat guidé; classe entière</p>

25'	Présentez plusieurs cartes postales du pays d'accueil et faites écouter son hymne national. Essayez de trouver les réponses aux questions suivantes : <i>Quels stéréotypes et quels clichés associe-t-on à votre culture nationale ? Qu'est-ce que les autres pensent de vous ? Quels clichés associez-vous à votre propre culture ? Quelles traditions, quels rites spécifiques à votre culture surprennent les étrangers ?</i> Discussion.	Présentation, puis travail individuel
30'	Distribuez des cartes montrant seulement les frontières des pays du réseau Istepec. Présentation de cartes postales, de photos, d'images apportées par les participants. Montrez et expliquez des 'symboles' des différents pays (personnages, villes, monuments, plats traditionnels, coutumes, traditions, paysages...). Placez les photos et les cartes postales sur les cartes des pays.	Présentation Plénière
30'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Sur une feuille, notez les symboles de votre culture dont vous êtes fiers et que les autres devineront sûrement.</li> <li>• 2. Sur une autre feuille, notez les symboles dont vous êtes fiers et que les autres ne devineraient jamais.</li> <li>• 3. Essayez de deviner les symboles positifs des cultures différentes des vôtres.</li> </ul>	Individuel

#### 2.2.5.A- HYMNES NATIONAUX, SYMBOLES NATIONAUX ?

DOMINIQUE VALENTIN

Rennes



Voici ce que l'on peut lire sur le site de l'Union Européenne :

« En 1972, le Conseil de l'Europe (qui avait déjà conçu le drapeau européen) a choisi le thème musical de l'Ode à la joie de Beethoven pour en faire son propre hymne, en demandant au célèbre chef d'orchestre Herbert Von Karajan d'en écrire trois arrangements, pour piano, instruments à vent et orchestre symphonique. Cet hymne sans paroles évoque, grâce au langage universel de la musique, les idéaux de liberté, de paix et de solidarité incarnés par l'Europe.

Les chefs d'État et de gouvernement de l'Union européenne en ont fait l'hymne officiel de l'Union en 1985. Il n'est pas destiné à remplacer les hymnes nationaux des États membres, mais à célébrer les valeurs qu'ils partagent tous, ainsi que leur unité dans la diversité. »

L'hymne européen n'a pas de paroles.

Si vous lisez les paroles de quelques hymnes nationaux de pays membres de l'Union, vous découvrirez des thèmes similaires : l'unité nationale, la lutte contre l'ennemi le culte du chef, la

violence... En bref, les hymnes nationaux ne regardent par delà les frontières nationales que pour combattre et conquérir... Sont-ils bien « eurocompatibles » ?

*Bibliographie*

[http://europa.eu/abc/symbols/anthem/index\\_fr.htm](http://europa.eu/abc/symbols/anthem/index_fr.htm)

*Exemples de quelques extraits d'hymnes nationaux*

**Belgique**

Ô Belgique, ô mère chérie,  
 À toi nos cœurs, à toi nos bras,  
 À toi notre sang, ô Patrie !  
 Nous le jurons tous, tu vivras !  
 Tu vivras toujours grande et belle  
 Et ton invincible unité  
 Aura pour devise immortelle :  
 Le Roi, la Loi, la Liberté !  
 Le Roi, la Loi, la Liberté !

**Pologne**

La Pologne n'a pas encore péri,  
 Tant que nous vivons.  
 Ce que l'étranger nous a pris de force,  
 Nous le reprendrons par le sabre.  
*Marche, marche, Dabrowski*  
*De la terre italienne vers la Pologne*  
*Sous ta direction*  
*Nous nous unissons avec la nation.*  
 Nous traverserons la [Vistule](#) et la [Warta](#)  
 Nous serons Polonais  
 Bonaparte nous a donné l'exemple  
 Comment nous devons vaincre

**Italie**

Sont des joncs qui ploient  
 Les épées vendues  
 L'Aigle d'Autriche  
 A déjà perdu ses plumes  
 Il a bu le sang d'Italie,  
 Le sang polonais,  
 avec le Cosaque,  
 Mais cela lui a brûlé le cœur.

**France**

Allons enfants de la Patrie,  
 Le jour de gloire est arrivé !  
 Contre nous de la tyrannie,  
 L'étendard sanglant est levé, (bis)  
 Entendez-vous dans les campagnes  
 Mugir ces féroces soldats ?  
 Ils viennent jusque dans vos bras  
 Egorger vos fils, vos compagnes !

**Portugal**

Héros de la mer, peuple noble,  
 nation vaillante et immortelle.  
 Relevez aujourd'hui à nouveau  
 la splendeur du Portugal !  
 Entre les brumes de la mémoire,  
 Oh patrie, on entend la voix  
 de tes illustres aïeux  
 qui te guidera vers la victoire !  
 Aux armes, aux armes !  
 Sur la terre et sur la mer.  
 Aux armes, aux armes !  
 Pour la patrie, il faut lutter  
 et contre les canons, marcher, marcher !

<b>5.a- Les hymnes nationaux sont-ils “eurocompatibles ?”</b>
<b>Public cible :</b> Depuis des élèves de 13-14 ans jusqu'aux professeurs stagiaires
<b>Objectifs et buts :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfléchir et débattre au changement de valeurs impliqué par la citoyenneté européenne</li> </ul>



<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraits de quelques hymnes nationaux de pays européens. Si possible, travaillez avec le professeur de musique, pour en étudier également les spécificités musicales.</li> <li>• Hymne européen</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
5'	Faire émerger les représentations évoquées par l'hymne européen	Classe entière
15' + 20'	Chaque groupe étudie les mots et les thèmes d'un hymne national et présente ensuite ses résultants à l'ensemble.	En groupes
20'	Chaque groupe travaille sur les valeurs qu'ils aimeraient promouvoir parmi les citoyens européens et suggèrent une réponse à la question « L'hymne européen a-t-il besoin de paroles ? »	En groupes
40'	Préparation d'un débat au sujet des hymnes nationaux : Faut-il les garder ? En avons-nous besoin ?	En groupes
20'	Débat	Classe entière
<b>Evaluation :</b> qualité des arguments et qualité de l'interaction (écouter, comprendre, prendre en compte le point de vue des autres)		

*Leçon de dance – Imaginez une chorégraphie pour votre trio ; chorégraphie qui pourrait être utilisée comme clip vidéo pour votre chant de l'Union européenne*



Tout d'abord, faites une chorégraphie pour un solo, basé sur des figures et des mouvements sous votre signature personnelle

Rassemblez vos trois créations de solos pour en faire un trio

Entraînez-vous à faire correspondre votre trio au rythme et aux paroles de votre chant de l'Union européenne. Filmez !

<b>6.a- Le Chant de l'Union européenne mis en chorégraphie</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b> apprendre des figures basiques ; gestes, tours, sauts, déplacements, arrêts, pour faire la chorégraphie d'un solo ; intégrer les solos en trios ; pour cela, utiliser les solos d'une manière coopérative, exploratoire et audacieuse		
<b>Ressources :</b> enregistrement du chant de l'Union européenne		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>

5'	1) Echauffement <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Tour sur le dos + planche</li> <li>ii) Marcher → courir + toucher / rouler / équilibre / sauter</li> </ul>	Les stagiaires trouvent leur propre rythme ; bien s'assurer qu'ils me voient
10'	2) Vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Tours : sur place + en se déplaçant + le sien propre</li> <li>ii) Déplacement (galops) ; en avant, en arrière, sur le côté</li> <li>iii) Gestes : 'se ramasser et se laisser tomber' + mouvements des poignets + le sien propre + les jambes</li> </ul>	Encourager les stagiaires à travailler avec sécurité tout en commençant des mouvements amples (galops) ; tous aller dans la même direction
10'	3a) Choreography ~Solo <ul style="list-style-type: none"> <li>Use signature as basis: choreograph a solo through: gesture, travelling, jumps, turns, stillness &amp; shape.</li> </ul>	Les étudiants travaillent individuellement ; les laisser faire ; s'écarter et regarder → se déplacer pour valider, aider si besoin et encourager
10'	3b) Chorégraphie ~ Trios <ul style="list-style-type: none"> <li>Solos x 3</li> <li>Chaque groupe de 3 doit intégrer les solos de chacun des 3 ; soit les 3 font les 3 solos ; soit des personnes différentes font des parties différentes des solos ; mais tous les mouvements doivent être inclus.</li> </ul>	Les étudiants choisissent leur groupe ; les laisser faire ; s'écarter et regarder → se déplacer
10'	4) Evaluation <ul style="list-style-type: none"> <li>Présenter les trios en deux grands groupes ; demander aux étudiants de repérer les points positifs et d'expliquer pourquoi ils les trouvent réussis</li> </ul>	Encourager les étudiants à s'observer avec respect
<b>Evaluation</b> : Implication de tous les participants ; respect mutuel ; créativité et imagination		

#### 2.2.6.A- LA PORTE DES LANGUES

SAROLTA LIPOCZI

Kecskemét

Avoir conscience et connaissance des cultures et des langues des autres fait aussi partie des compétences du citoyen européen.

Dans nos présentations et dans nos ateliers, nous avons travaillé avec les résultats du projet Comenius « Janua Linguarum » (JaLing) – La porte des langues – pour la formation des professeurs stagiaires.

Nous nous sommes intéressés à la manière dont l'éducation traite la diversité des cultures et des langues à l'école.

L'approche de l'éveil interculturel et linguistique est principalement née des travaux d'Eric Hawkins dans les années 1970 et s'est développée à travers plusieurs projets internationaux.

Le projet Comenius « Janua Linguarum » (2001-2004) est l'un des projets qui a utilisé le concept d'Eric Hawkins. Plus de 15 pays ont travaillé ensemble et ont développé, expérimenté et évalué des matériaux pédagogiques pour l'éveil aux langues et aux cultures pour les enfants des écoles primaires et secondaires. Les résultats de ce projet – et d'autres projets similaires – sont très utiles en formation d'enseignants. (Voir <http://jaling.ecml.at>). Les buts du projet sont de construire une compétence métalinguistique et une attitude positive envers la diversité linguistique et culturelle (y compris pour les langues moins utilisées et pour les langues des migrants), pour aider les élèves migrants à conserver leur langue d'origine et, d'une manière générale, pour augmenter la motivation pour l'apprentissage des langues.

Certains des objectifs du projet « Janua Linguarum » concernant les attitudes, les aptitudes et les connaissances font partie du programme hongrois des langues à l'école primaire, bien qu'ils soient limités à l'enseignement du hongrois en relation avec les langues étrangères et les langues minoritaires. Les programmes pour les autres matières enseignées dans les six premières années (Environnement, Sciences sociales, Géographie, Histoire, Art, Musique) incluent également des objectifs d'acceptation positive et d'intérêt pour la diversité culturelle et linguistique et les objets qui la constituent.

Sachant que les objectifs de JaLing pourraient être intégrés dans ceux du programme de l'école primaire, les membres hongrois du projet ont produit des matériaux en lien avec les disciplines du programme des quatre premières années. Transformés en jeunes détectives linguistiques, les élèves explorent les différences et les similarités entre les langues et développent ainsi une conscience linguistique tout en acquérant des outils pour l'apprentissage des langues.

#### *Matériaux pédagogiques pour l'Eveil aux Langues*

Les ressources pédagogiques pour l'éveil aux langues « Les mots magiques », mis au point par Sarolta Lipóczi et Tamás Janurik, comportent 20 mots en 30 langues. Ces 20 mots appartiennent à 4 thèmes, avec 5 mots par thème. En tout, il y a 120 cartes de mots. Chaque carte contient 5 mots. Les objectifs de ces outils sont

- De faire prendre conscience aux enfants qu'il y a beaucoup de langues différentes
- De leur faire réaliser qu'il y a des relations entre les langues
- De les aider à adopter une attitude positive pour traiter plusieurs langues à la fois

Une tâche, par exemple, consiste à colorier de la même couleur les mots qui se ressemblent. A la fin, les enfants devraient savoir à quel pays européen appartiennent quelles langues et ils devraient être capables de les retrouver dans l'arbre des familles de langues.

Ils devraient pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Quelles peuvent être les raisons pour les similitudes entre les langues ?
- Que veut dire « famille de langues » et que veut dire « cousin linguistique » ?
- Est-ce que chaque pays a sa propre langue ?

Plusieurs matériaux pédagogiques conçus dans le cadre du projet « Janua Linguarum » traitent de thèmes similaires. A partir d'un riche éventail de méthodes expérimentées, les enseignants du premier et du second degré peuvent augmenter la motivation des élèves et leur curiosité envers les langues et les cultures et les aider à construire une identité européenne.

#### *Bibliographie*

Candelier, M. (1998), *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen „Evlang“*.

Billiez, J. Hrsg, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble. 299-308.

Kervran, M., Candelier, M. & David, A. (2006), *Les langues du monde au quotidien, cycle 2 & cycle 3*, Rennes, CRDP de Bretagne

Krodon, C., Oomen-Welke, I., (1999), *Europa sind wir. Teaching Europe in multicultural society*. Freiburg, Fillibach Edition

Hawkins, E. (1984), *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge, C.U.P.

Janurik T., Lipóczy S., (2004), *Magic words*, in Sarolta Lipóczy-Ildikó Lőrincz (ed.): *The wonderful world of the words; Material for children for language awareness*, Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“

<http://jaling.ecml.at>

7.a- L'Union européenne, une mosaïque de langues intimement liées		
<b>Public cible :</b> Elèves de 9-10 ans qui ont déjà appris l'anglais pendant un an		
<b>Buts et objectifs :</b> découvrir la diversité des langues de l'Union européenne et leurs similitudes ; faire des hypothèses sur leurs origines et fabriquer un arbre des langues		
<b>Ressources :</b> les jours de la semaine en 6 langues différentes (appartenant à 3 familles), écrits sur des petites cartes ; de grandes feuilles de papier ; un enregistrement audio des jours de la semaine dans ces différentes langues ; des cartes de l'Europe.		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
	<b><u>Découverte des cartes</u></b> Les élèves reçoivent 3 cartes ; ils savent que les mots sont écrits dans des langues européennes différentes. Ils essaient d'identifier les mots.	Individuel
1 ou 2 leçons of 45', selon la rapidité des enfants	<b><u>Trier les cartes</u></b> Les élèves reçoivent toutes les cartes, ils les trient en toute autonomie et les collent sur de grandes feuilles. Ils expliquent à la classe comment ils ont procédé. Les affiches sont posées sur les murs et conservés pour la prochaine activité. Les enfants ont certainement mis ensemble les mots qui commencent ou qui finissent pareil.	En groupes
	<b><u>Les ranger sur une affiche</u></b> Les groupes reçoivent à nouveau un jeu des cartes et une grande feuille. Il faut maintenant qu'ils rangent les mots par langue (regarder les différences dans les mots qui ont l'air de se ressembler). Les résultats sont affichés au tableau et sur les murs, comparés et discutés afin de construire un seul tableau, qui n'est pas terminé à ce stade, car certains mots ne sont pas identifiés.	En groupes, puis classe entière
	<b><u>Compléter le tableau en écoutant l'enregistrement</u></b> Les élèves écoutent les jours de la semaine dans une langue et essaient de trouver où se trouvent les mots sur le tableau, afin de placer ceux qui manquent. Puis l'enseignant donne le nom de la langue, en mettant l'accent sur la manière différente de prononcer les lettres.	Classe entière
	<b><u>Chercher sur la carte de l'Europe</u></b> L'enseignant demande aux enfants de trouver pourquoi certaines langues sont tellement semblables et écrit leurs hypothèses. Puis les élèves étudient une carte d'Europe et essaient d'établir des liens.	En groupes

	<p><b>Recherche sur Internet et dans une encyclopédie</b> Chaque groupe devra faire une recherche sur l'histoire d'un groupe de pays voisins qui ont des langues similaires, afin de trouver quelques explications. On terminera par l'écriture collective d'une conclusion.</p>	En groupes, puis classe entière
<p><b>Evaluation</b> : Justesse des regroupements et pertinence des remarques</p>		

### 2.2.7.A- LANGUES EUROPEENNES A FOISON !

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Cette activité se base sur

- Les théories de la linguistique pragmatique : l'utilisation des formes dans les différentes langues révèle des approches culturelles et socioculturelles variées
- Les théories interactives de l'apprentissage : les stagiaires travaillent en groupes multinationaux et doivent débattre afin de produire une interprétation commune
- Une approche réflexive de la formation des enseignants : toutes les tâches sont suivies d'une phase d'objectivation, de théorisation et de réflexion, pendant laquelle les stagiaires doivent expliciter ce qu'ils ont appris, comment ils ont atteint leurs objectifs, ce qu'ils auraient pu faire d'autre et comment ils pourraient transposer cette activité dans la classe

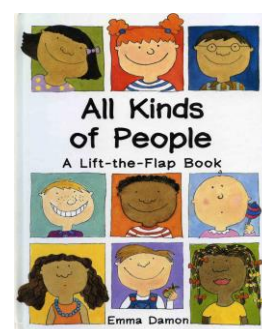
Les groupes de stagiaires avaient été organisés de façon à placer une variété de locuteurs natifs de différentes langues dans chaque groupe.

Une série de tâches variées et progressives a été préparée pour développer la conscience linguistique des stagiaires de toutes disciplines, et pour les aider à construire leur confiance devant une langue 'étrangère' inconnue.

Puisque nous travaillons dans un projet européen, visant à promouvoir la citoyenneté européenne en formation d'enseignants, nous avons limité notre choix aux langues d'Europe.

Les documents que nous avons choisi ont l'avantage d'être disponibles en de nombreuses langues, mais ils sont, en outre, de par leurs contenus, pertinents par rapport aux grandes questions abordées dans le projet Istepec : la citoyenneté européenne et les pratiques interculturelles.

Document 1 : *All Kinds of People*, par Emma Damon et sa traduction en 8 langues européennes, est un livre pour les enfants de 6 à 8 ans, qui illustre à la fois la notion de différence parmi les enfants et celle de l'unicité de chaque individu et qui encourage la confiance en soi en mettant en valeur une image positive de soi et le respect des autres.



Document 2 : La *Page d'accueil de Google* en 25 langues différentes permet aux participants de considérer les questions liées à la communication par Internet dans le 'village mondial'.

<http://www.google.com/>

Document 3 : La *Page des actualités du site du Parlement européen* donne la possibilité de découvrir les questions qui sont en débat, au niveau européen, à un moment donné ; de comparer les manières dont elles sont présentées dans les différentes langues, et, comme tâche suivante, d'échanger leurs propres perceptions de ces questions.

<http://www.europarl.europa.eu/default.htm>

8.a- Langues d'Europe, à foison !		
<b>Public cible :</b> Enseignants stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la conscience linguistique</li> <li>• Découvrir des similarités entre les familles de langues européennes</li> <li>• Conforter la confiance en soi, devant des langues non familières</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Photocopies de la couverture de <i>All Kinds of People</i> d'Emma Damon dans 8 langues européennes différentes et fiches de travail</li> <li>• Le livre lui-même, en 8 langues</li> <li>• Photocopies de la page d'accueil du moteur de recherche <i>Google</i> en 25 langues européennes et une carte des 'familles de langues' des langues parlées en Europe</li> <li>• Salle informatique avec vidéoprojecteur</li> </ul>		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
20'	Tous les participants reçoivent les 8 photocopies des couvertures <i>All Kinds of People – Tous différents ! – Somos todos diferentes – Cada uno es especial – En ik, en ik, en ik – I bambini del mondo – Różni, najróżniejsi – Az emberek</i> et une fiche de travail. Une fiche supplémentaire est donnée à chaque groupe pour la synthèse.  La fiche de travail est un tableau avec les noms des langues en haut des colonnes, et en lignes : 1.Verbes ; 2.Adjectifs ; 3. Personnel ou général ; 4.Thème ou notion ; 5.Interprétation (noter qu'aucun terme technique n'est utilisé, car les stagiaires ne sont pas des spécialistes de langues.	Travail individuel ; puis, après avoir rempli la fiche, les stagiaires doivent discuter pour parvenir à UNE seule réponse par groupe.
20'	Présentation collective et justification des hypothèses. Chaque groupe doit donner ses réponses et l'ensemble des participants discute, explique et justifie.	Plénière

30'	Distribution des livres eux-mêmes ; 1 ou 2 livres par groupe, selon les effectifs. 1) regarder les livres ; 2) expliciter le message général ; 3) décrypter une ou deux pages et 4) imaginer comment on pourrait utiliser cette activité en classe. Présentation collective. Discussion et réflexion.	En groupes, puis plénière
15'	Après la pause café, si possible en salle TIC. Les stagiaires reçoivent les copies de la page d'accueil de <i>Google</i> en 25 langues ; les pages sont numérotées, mais les langues ne sont pas nommées. Une carte des familles des langues utilisées en Europe est également donnée à chaque groupe. Ils peuvent aussi chercher sur <a href="http://home.unilang.org/main/families.php?l=en">http://home.unilang.org/main/families.php?l=en</a> Il faut grouper les pages en familles de langues et essayer d'identifier les langues et de distinguer entre les langues indo-européennes et les langues ouraliques.	En groupes ; une seule réponse par groupe
20'	Les groupes comparent leurs réponses et expliquent comment ils sont arrivés à leur conclusion. Les traits distinctifs sont listés : ordre des mots, déclinaisons, accents et alphabet, ... Les racines communes sont reconnues.	Plénière
20'	Salle TIC – le formateur utilisera le vidéoprojecteur. Les stagiaires doivent aller sur le site du Parlement européen et ouvrir la page d'accueil dans leur langue. Après quelques minutes pour explorer le site, ils vont à la page des 'Actualités', qu'ils parcourent rapidement, en prenant quelques notes, dans leur propre langue.	Travail individuel
20'	Chaque stagiaire ouvre maintenant la page 'Actualités' en deux autres langues, une qui leur est familière, et une, inconnue. Comparer la présentation des grands titres ; faire une liste des similitudes et des différences.	Travail individuel
15'-20'	Retour réflexif sur activités 2 & 3, du point de vue de : éveil aux langues, dimension européenne, formation d'enseignants.	Plénière
<b>Evaluation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exactitude et pertinence des contributions des stagiaires dans les 4 activités successives</li> <li>• Implication de TOUS dans les tâches et distribution harmonieuse de la parole dans les groupes</li> <li>• Motivation et plaisir à faire ensemble des découvertes linguistiques et culturelles</li> </ul>		

### Bibliographie

Damon, Emma (1<sup>ère</sup> édition 1995 ; réédité en 2005) *All Kinds of People*, London, Tango Books - Pour les éditions dans les autres langues, vérifiez auprès de vos libraires.

<http://home.unilang.org/main/families.php?l=en>

<http://www.europarl.europa.eu/default.htm>

<http://www.google.com/>

## 2.2.8.A- LES TABOUS ET LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

IZABELA ORCHOWSKA

Poznań

Le principe qui sous-tend cette session est en complète adéquation avec le projet Istepec. De plus, pendant les différentes tâches, les étudiants ont travaillé en groupes mixtes, ce qui, en soi, était déjà une réelle et authentique, expérience interculturelle.

Du point de vue du formateur, il est intéressant d'observer les différents groupes et de noter les différences dans la manière dont les étudiants tiennent leurs positions dans les diverses discussions. Tout en faisant attention à ne pas tomber dans la sur-généralisation, on peut cependant relever certaines spécificités ou idiosyncrasies... Peut-on les attribuer à des caractéristiques nationales, à des personnalités individuelles, ou à la manière dont les systèmes éducatifs enseignent les compétences communicatives et délibératives dans les pays représentés dans le réseau Istepec ?

Nos observations ne sont pas assez étoffées et pas assez structurées pour nous permettre d'avancer des conclusions significatives ; mais il y a là, certainement, matière à recherche.

*Bibliographie*

Baudry, P., (XI 2000) *L'autre rive : comprendre les Américains pour comprendre les Français*, un cyber livre, <http://www.pbaudry.com>, consulté le 31 mai 2002

Carroll, R., (1987), *Evidences invisibles. Américaines et Français au quotidien*, Paris, Edition du Seuil

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998), *Les interactions verbales. T. 3. Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin / Masson.

Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E.-M., (1989), *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin

Marcjanik, M., éd. (2005), *Grzeczność nasza i obca*, Warszawa, Wydawnictwo Trio.

9.a- Les tabous		
<b>Public cible :</b> Enseignants stagiaires de différents pays		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre la notion de 'tabou' dans le contexte européen</li> <li>• Prendre conscience de l'impact de la culture sur la communication, surtout lorsque le sujet en débat est 'tabou' dans certaines cultures</li> <li>• Développer des compétences linguistiques : apprendre à parler de sujets émotionnels, en se rappelant les variantes dans la perception des valeurs et sans oublier le respect des sensibilités</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Film « Dieu seul le sait » de Guillaume Bréaud</li> <li>• Fiches 1 &amp; 2</li> </ul>		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modes of Work
5'	Expliquer la notion de 'tabou' et ses différentes acceptions, d'un point de vue historique	Formateur



10'	A partir de la liste de la fiche 1, les stagiaires discutent des différents sujets tabous ; Y en-a-t-il encore ? Dans la vie privée ou en public ?	Groupes de 4 / 5 stagiaires
5'	Chaque stagiaire souligne les sujets qui sont considérés comme tabous dans son pays, son cercle d'amis ou sa famille et ils essaient d'expliquer pourquoi il en est ainsi	Travail individuel
5'	En groupes nationaux 'homogènes', les stagiaires comparent leurs listes et leurs explications	En groupes
10'	Même activité, en groupes mixtes, cette fois	En groupes
10'	Les stagiaires regardent la scène du film <i>Dieu seul le sait</i> ; puis ils font la tâche de la fiche 2 et discutent pour savoir si cette question serait tabou dans leur pays. Est-ce un exemple de liberté d'expression ou une provocation ?	Plénière ; discussion régulée par le formateur
<b>Evaluation :</b> Conclusion : est-il possible de partager un même point de vue sur cette question ?		

*Origine du mot 'tabou' ; extrait de l'exposé d'un stagiaire de Poznań*

Premièrement, je voudrais remarquer que le mot "tabou" est d'origine polynésienne et fait partie des rares désignations des peuples dites "sauvages" qui ont été reprises par les Occidentaux. En anglais, ce mot a été utilisé pour la première fois par James Cook qui l'a rapporté en Angleterre en 1777. On ne sait pas très bien comment traduire le mot "tabou" du Tonga dans d'autres langues. Freud comprend ce mot comme signifiant "sacré" et "impur" à la fois. Betz en propose la signification la plus probable en comprenant "ta" comme "signaler" ou "marquer" et "pu" comme "fort" ou "intensif", ce qui donne un "fort marquage".

La signification originelle s'est à peu près perdue dans l'usage actuel du terme. Aujourd'hui on utilise ce mot à propos de faits religieux, militaires, de justice, etc. et il signifie ce sur quoi on fait silence par crainte de blesser quelqu'un ou, moins souvent, par pudeur. Il est à noter aussi que "tabou" ne doit pas être confondu avec "interdit" et la différence entre ces deux termes est telle qu'on peut parler ouvertement de l'interdiction. En fait, à la différence des tabous, les interdictions doivent être dites, par exemple, quand on apprend au bébé à ne pas faire quelque chose. Enfin, pour ce qui est du tabou, dans les sociétés modernes, tabouisées sont certains personnes, lieux et denrées alimentaires ou des domaines comme : la sexualité, la drogue, la pauvreté, la corruption, l'argent, la mort, les maladies, les expérimentations médicales etc.

*Fiche de travail n°1*

Parmi les constations ci-dessous sélectionnez celles qui vous paraissent les plus pertinentes :

- les tabous peuvent être considérés comme des « *sous-entendus bien compris* » qui assurent une importante fonction sociale en fixant des règles de comportements et des frontières, en faisant reconnaître une présence d'autorité, en établissant un certain corpus de normes sociales (Reimann, 1989 : 421)
- un comportement tabouisé échappe à toute discussion
- une violation de tabou n'est pas suivie d'une sanction normée, mais produit automatiquement des sentiments de culpabilité, d'exécration et de honte de soi-même
- les tabous sont propres à une culture et non codifiés, échappant de ce fait à la conscience de l'étranger
- la seule sanction sensible d'une violation de tabou pourra être une coupure de communication

*Fiche de travail n°2*

Parmi les sujets ci-dessous, choisissez ceux qui sont considérés comme sujets tabous dans votre culture d'origine et essayez d'expliquer pourquoi :

- les événements historiques (si oui, précisez lesquels)
- les secrets d'Etat
- les appartenances sociales, ethniques, politiques, religieuses, etc.
- l'âge
- l'argent (la fortune personnelle, les salaires, les héritages, le gros lot, etc.)
- la vie privée, intime
- les sentiments (si oui, lesquels ? envers qui ?)
- la mort
- les maladies (le handicap, le sida, le cancer et autres)
- la sexualité
- les autorités (religieuses, politiques, etc.)
- la religion (la déclaration de sa foi, les dogmes de la foi, les pratiques religieuses, etc.)
- l'Eglise (le fonctionnement de l'institution, la vie des prêtres, p.ex., le célibat, l'autorité du pape)
- les échecs (amoureux, sociaux et/ou financiers comme la pauvreté ou le chômage, etc.)
- les propos antisémites, anticatholique, antimusulmans, etc.
- les secrets de famille (les actes de violence au sein de la famille, l'inceste, etc.)
- autres :

## 2.2.9.A- QUESTIONS DE TOLERANCE : ATTITUDES ENVERS LES HOMOSEXUELS

AGATA KNAK

Poznań

Bien que le sujet de l'homosexualité ne soit plus un sujet tabou en Pologne, il n'est toujours pas évident de se déclarer ouvertement homosexuel sans risque d'être désavoué par le milieu. Les actions faites pour propager la tolérance envers les homosexuels sont souvent interdites par le gouvernement et méprisées par la société. L'image de la Pologne se crée par le prisme des événements négatifs.

Et pourtant maints Polonais représentent une énorme ouverture d'esprit et la volonté d'agir contre l'intolérance, aussi au niveau gouvernemental. Nous avons tenu à montrer ces deux faces de la société polonaise et à découvrir l'attitude envers les homosexuels dans d'autres pays.

Etant donné qu'un des slogans du module est « la diversité », largement comprise, nous avons cru qu'un avis de plus pour la tolérance apportera un avis de plus contre l'intolérance envers les homosexuels.

<b>10.a- La tolérance envers les homosexuels</b>
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires
<b>Buts et objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfléchir aux notions de tolérance et d'intolérance</li> <li>• Se renseigner sur la situation des homosexuels dans les pays du réseau Istepec</li> <li>• Comparer les actions nationales en faveur des attitudes de compréhension</li> <li>• Imaginer des réactions possibles à l'intolérance</li> </ul>

<b>Ressources</b> : Copie DVD du court métrage <i>Gelée précoce</i>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
20'	Visionnement du court métrage – Questions : Quel est le thème ? Quelles sont vos premières impressions sur la manière dont le thème est abordé ?	Classe entière
40'	Analysez les diverses définitions de l'homosexualité qui sont données dans le film et discutez les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que l'homosexualité a toujours été rejetée ? Perspective historique</li> <li>• Les droits des homosexuels ; comparaison entre plusieurs pays</li> <li>• Comment peut-on réagir à l'intolérance ? La tolérance est-elle toujours sincère et efficace ? Discussion</li> </ul>	
<b>Evaluation</b> : exactitude de l'information ; sincérité de la discussion ; profondeur de la réflexion ; clarté de l'expression		

### *Bibliography*

The European Charter for Human Rights, article 21 “Non-Discrimination”

The Convention for the safeguard of Human Rights and Fundamental liberties, article 14 “Discrimination is prohibited”

<http://web.amnesty.org>

## 2.3.a- L'Europe et le monde d'aujourd'hui

### 2.3.1.A- PATRIMOINE ET MODERNITE

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Dans cette section, nous allons considérer la relation entre l'architecture et le citoyen, à l'intérieur de l'espace européen.

Cette relation peut se voir sous plusieurs angles, comme par exemple :

- Evolution des écoles artistiques
- Expression de volontés politiques
- Manifestations de croyances religieuses diverses
- Préoccupations environnementales
- Comportements et attitudes sociétales

*Evolution des écoles artistiques* : c'est en fait un réel plaisir de reconnaître et de suivre l'influence d'une même école aux quatre coins de l'Europe et d'en admirer les variantes locales ; que ce soit, par exemple, les colonnes de l'architecture romaine classique, ou bien les coupoles de l'art byzantin, les flèches du gothique ou les volutes du baroque ; ou encore les nombreux monuments Arts Nouveau de Vienne à Barcelone... L'architecture moderne et postmoderne participe elle aussi de cette dimension supranationale, dépassant cette fois l'espace européen pour prendre des dimensions planétaires.

*Expression de volontés politiques* : tous les gouvernements, tous les régimes, ont tenté d'imprimer leur sceau sur le paysage architectural de leur pays, pour des raisons plus ou moins louables... Châteaux forts, palais, hôtels de ville ou parlements : tous révèlent une certaine manière d'exprimer l'autorité, la puissance et la gloire, la hiérarchie ou la démocratie. Les monuments en Europe témoignent des changements historiques et des idéologies prévalentes à un moment donné, dans un lieu donné.

*Manifestations de croyances religieuses diverses* : c'est sans doute les religions qui ont le plus sollicité les architectes, depuis la nuit des temps. Des cercles de pierres levées des époques préchrétiennes jusqu'aux gigantesques galeries marchandes d'aujourd'hui, églises, mosquées, temples et arènes ont été érigés pour célébrer la gloire d'une divinité, qu'elle soit dieu ou Mammon. L'héritage européen de monuments ainsi dédiés jalonne l'histoire des idées et permet d'identifier les différentes zones culturelles dont parle Tamas Janurik en 1.2.3 du présent ouvrage. La Mezquita à Cordoue, la basilique Sainte Sophie, *Haghia Sophia*, à Istanbul, par exemple sont des monuments d'interculturalité, témoins de la rencontre plus ou moins paisible des civilisations.

*Préoccupations environnementales* : l'étude des paysages urbains donne de très bonnes indications sur la manière dont les gens vivent aujourd'hui, dans les villes européennes et comment ils traitent les questions d'environnement au quotidien. Des cartes postales ou des photos des rues des villes montre la place respective faite aux gens ou aux voitures, la manière dont leurs besoins ont été pris en compte et comment les questions d'environnement ont été résolues : voit-on des bicyclettes et de pistes cyclables, des tramways et des arrêts de bus, des trottoirs et des passages piétons adaptés aux poussettes et aux fauteuils roulants ? Quelle est la taille des parkings ? Y a-t-il des petits magasins dans le centre-ville ? Voit-on des poubelles différentes pour trier les déchets ?

*Comportements et attitudes sociétales* : l'étude du plan des différents quartiers d'une ville donne de nombreuses indications sur l'organisation de la société et de son fonctionnement au jour le jour : quels sont les bâtiments les plus importants ? Où sont les écoles, les hôpitaux, les jardins publics et les salles de sport... Jean Nouvel, architecte célèbre (l'Institut du Monde Arabe, à Paris, la Dentsu Tower, à Tokyo, la Torre Agbor à Barcelone, etc.) s'indignait, récemment, dans un entretien pour *Le Moniteur* :

« Il faudrait déjà que la façon de vivre prenne toute son importance dans les choix de nos politiques. Les écologistes ont contribué à faire passer un certain nombre d'idées. Mais la façon même de développer une ville supposerait une autre conscience et une autre éthique. Je pensais, lorsque j'ai commencé ce métier, que les choses bougeraient, qu'une prise de conscience émergerait qui nous éviterait de reconduire nos erreurs. Lorsqu'on voit les problèmes des banlieues, il est tout de même hallucinant qu'on puisse en être surpris ! On a laissé des ghettos se développer, sans aucune réflexion sur la programmation des quartiers, des logements, des équipements. Aucun parti politique sans exception ne s'en est occupé. On a laissé ces hommes et ces quartiers se dégrader, sans y installer les équipements les plus élémentaires. Et après on s'étonne... » (Jean Nouvel, entretien du 8 juin 2006 dans *Le Moniteur*)

## Références

<http://www.lemoniteur-expert.com/depeches/>

<http://www.euractiv.com/fr/environnement>

Leipzig Charter on Sustainable European Cities (2007) [http://www.energie-cites.org/IMG/pdf/charte\\_leipzig.pdf](http://www.energie-cites.org/IMG/pdf/charte_leipzig.pdf)

<http://www.fluctuat.net/3868-Histoire-de-l-architecture-moderne>

<b>11.a- Comprendre notre environnement construit</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre la relation entre les gens et les bâtiments, de plusieurs points de vue : artistique, historique, politique, environnemental...</li> <li>• Imaginer et concevoir des séances pouvant être mises en œuvre dans les différentes disciplines scolaires</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 ou 5 lots de 6 cartes postales ou photos différentes de villes ou villages d'Europe. Chaque carte ou photo doit être collée sur une fiche, et si possible plastifiée, afin que les indications de lieu soient cachées.</li> <li>• Feuilles A3 (1 pour 2), pâte à fixer et des marqueurs à mine moyenne</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
45'	Les monuments d'Europe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuellement, faites la liste de 5 monuments qui vous semblent représenter le mieux votre idée de l'Europe (5')</li> <li>• En groupes de 4 ou 5, comparez vos listes et justifiez vos choix – ensuite, le groupe doit se mettre d'accord sur une seule liste de 5 monuments (15')</li> <li>• Présentez votre liste à la classe, discutez et débattre des valeurs que ces bâtiments symbolisent (25')</li> </ul>	Individuel, puis en groupes de 4 ou 5, puis plénière
30'	Les rues, en Europe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque groupe reçoit un ensemble de 6 photos ou cartes postales ; il faut deviner où chacune d'elle a été prise et relever les indices déterminants (20')</li> <li>• Mise en commun – correction éventuelle</li> </ul>	En groupes
30'	(après la pause café) Modes de vie et priorités <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque binôme analyse une carte postale pour recueillir un maximum d'informations permettant de reconstituer la vie quotidienne dans cette ville (village, quartier, etc.) et quelles priorités sociétales apparaissent</li> <li>• Les stagiaires fixent leur carte postale au milieu d'une feuille A3 et écrivent leurs conclusions tout autour (en les organisant à leur gré) ; ensuite, ils placent leur affiche au tableau ou sur un mur</li> </ul>	En binômes

40'	Exposition d'affiches <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un étudiant par binôme (présentateur) reste auprès de son affiche ; les autres (visiteurs) font le tour des affiches et posent des questions aux présentateurs</li> <li>• A la mi-temps, on change les rôles</li> </ul>	Tous, à tour de rôle 'visiteur' et 'présentateur'
30'	Réflexion et évaluation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion générale : qu'avons-nous appris ? Comment ? Que pourrait-on transposer dans nos classes ? Dans quelles disciplines ?</li> </ul>	Plénière
<b>Evaluation :</b> Qualité de l'implication dans les tâches ; exactitude et pertinence des remarques ; clarté et style de l'affiche ; profondeur de la réflexion		

<b>12.a- Le citoyen européen dans la cité</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre aux futurs citoyens européens à s'impliquer dans les décisions locales</li> <li>• Aider les participants à rechercher des lieux communs sur lesquels construire des stratégies de prises de décisions</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scènes extraites du film <i>Chacun cherche son chat</i> (Cedric Klapisch, 1996)</li> <li>• Enregistrement de la chanson de Gilbert Lafaille <i>La Maison du passage</i> et copie des paroles (ou tout autre chanson au sujet d'une ville, d'un village ou d'un quartier)</li> <li>• Un plan d'une ville, avec une zone 'à reconstruire' auprès du centre-ville</li> <li>• Cartes d'identité pour le jeu de rôles</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
15'	Le quartier se transforme <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 scènes du film <i>Chacun cherche son chat</i> : 1) démolition d'un bloc de maisons dans le 11ème arrondissement et and 2) un court dialogue entre deux habitants du quartier qui regrettent les changements</li> <li>• Discussion des deux scènes : quels sont les enjeux ?</li> </ul>	Classe entière
10'	Ecouter et comprendre <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecouter la chanson et comprendre le message</li> <li>• Comment voyez-vous l'environnement urbain idéal dans lequel vous aimeriez vivre ?</li> </ul>	Classe entière

40'	<p>Réhabilitation d'un quartier central de votre ville. Distribuer les plans de ville et les cartes d'identité aux membres des groupes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La zone grisée sur votre plan va être réhabilitée l'année prochaine ; un appel à projets a été lancé par la municipalité</li> <li>• Groupes de 3 : préparez votre projet pour la prochaine réunion du conseil municipal, la semaine prochaine</li> <li>• Groupe de 7 : en tant qu'élus du conseil municipal, vous préparez la réunion de la semaine prochaine et l'audition des différents projets ; faites la liste de ce que vous attendez et des critères que vous allez utiliser pour les évaluer</li> </ul>	n groupes de 3 + 1 groupe de 7 ; chaque groupe de 3 représente les habitants ; le groupe de 7 représente le conseil municipal
30'	<p>Réunion du conseil municipal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque groupe de 3 présente son projet ; les élus posent des questions ; ils peuvent demander, ou non, un temps de délibération (si c'est le cas, les groupes de 3 auront une pause pendant ce temps)</li> <li>• Le conseil municipal donne ses conclusions et justifie sa position</li> </ul>	Classe entière
30'	<p>Réflexion et discussion au sujet de la séance. Explicitez ce qui a été pertinent pour</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'éducation à la citoyenneté</li> <li>• La citoyenneté européenne</li> <li>• Les préoccupations interculturelles</li> <li>• La formation d'enseignants</li> </ul>	Classe entière
<p><b>Evaluation :</b> Imagination et crédibilité des projets ; clarté et persuasion de l'argumentation</p>		

*Notre patrimoine commun*

ANDREA ZVAROVA

Banska Bystrica

Cette activité a été suggérée par des professeurs stagiaires, comme contribution personnelle

<p><b>13.a- Notre patrimoine commun et la diversité culturelle</b></p>
<p><b>Public cible :</b> Elèves à partir de 14 ans et professeurs stagiaires</p>
<p><b>Buts et objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître mieux les agences non gouvernementales pour la protection de notre patrimoine : l'UNESCO, le Conseil de l'Europe</li> <li>• Aborder une question philosophique</li> <li>• Apprendre à organiser ses idées</li> <li>• Améliorer les compétences écrites</li> </ul>
<p><b>Ressources :</b> accès à Internet, encyclopédies</p>

Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
20'	Identifiez les monuments et trouvez ce qu'ils ont en commun (ils appartiennent tous au patrimoine mondial de l'Unesco)	Quizz ; individuel
30'	Réfléchir aux tenants et aboutissants de la protection du patrimoine naturel et culturel, aux notions de biens « appartenant aux peuples du monde » et ce que cela implique	En groupes; puis plénière
1h	Chaque groupe doit sélectionner un monument ou un site naturel qu'il va présenter à la classe et justifier son choix	En groupes; puis plénière
1 à 2 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14-16 ans : écrire un texte pour votre député, lui demandant d'ajouter un site ou un monument à la liste</li> <li>• 16-18 ans (et plus) : écrire un essai sur la question « Peut-on dire que certains sites ou certains monuments appartiennent aux peuples du monde ? »</li> </ul>	En binômes
<b>Evaluation :</b> qualité de l'argumentation		

### 2.3.2.A- SCIENCE, TECHNOLOGIE ET LE CITOYEN DAND LE VILLAGE MONDIAL

DOMINIQUE VALENTIN

Rennes

Certains événements relativement récents comme l'expansion à travers l'Europe de l'Encéphalopathie Spongiforme Bovine ont souligné le fait que la globalisation favorise la circulation des risques issus de la mise en œuvre de certaines techniques, lesquelles sont elles-mêmes issues de la recherche appliquée. Les problèmes relevant de l'alimentation frappent l'opinion publique car tout le monde se sent concerné. Certes, des agences publiques veillent sur notre santé : l'AFSAA, Agence Française pour la Sécurité Sanitaire des Aliments ou l'EFSA, European Food Safety Authority, à l'échelon européen. Mais le citoyen européen doit-il pour autant se sentir exempté d'une réflexion qui le concerne directement ? Nous préférons bien sûr penser que ces agences gouvernementales et intergouvernementales sont fiables et que leurs experts "disent la vérité", mais devons-nous pour autant renoncer à toute vigilance ?

Un autre événement et ses conséquences ont marqué les esprits en France : la catastrophe de Tchernobyl. Les Français avaient été, au lendemain de l'accident nucléaire, vivement rassurés et même dissuadés d'envisager une protection quelconque notamment sur le plan de leur régime alimentaire. Deux décennies et un procès plus tard, nous apprenons que les mesures de la radioactivité qui ont été présentées à l'époque n'étaient pas les bonnes. La contestation de l'information officielle délivrée au moment de la catastrophe a rappelé s'il en était besoin que les nuages passent au-dessus des frontières mais a surtout souligné que les experts ne passent pas, eux, au-dessus des exigences de ceux qui commandent les expertises.

Deux types de réflexion semblent indispensables : une veille du citoyen sur l'expertise, et une réflexion sur l'origine des catastrophes. Qu'est-ce en effet qu'un expert s'il est au service d'un maître ? Comment s'assurer de l'indépendance de l'expert ? Comment s'assurer qu'un contre-pouvoir est à l'œuvre ? Il ne s'agit en aucun cas de critiquer tel ou tel pouvoir mais de rappeler que sans contre-pouvoir, un pouvoir est en danger et avec lui, les citoyens qu'il gouverne. Le deuxième type de réflexion concerne le lien de cause à effet entre une situation donnée et une catastrophe : n'est-ce pas le mode même d'alimentation qui fragilise la sécurité alimentaire, n'est-ce pas la situation géopolitique qui favorise la survenue des accidents



nucléaires ? Mais comment le citoyen d'Europe ou du monde peut-il exercer sa réflexion, à supposer qu'on lui permette de le faire ? Comme l'écrit Jacques Testard (2003), en effet,

"... il ne peut y avoir de débat démocratique sans information libre des citoyens, sans formation adéquate aux problèmes posés et aux solutions entre lesquelles choisir, sans prise de conscience individuelle et collective de la nécessité de changement et des moyens disponibles pour le faire"

Cette nécessité posée, comment faire ? Deux compétences sont en jeu : la culture scientifique et technique et les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté.

### *La culture scientifique et technique*

La CST est un vrai problème de société, qui a toujours existé mais dont l'importance s'accroît avec la complexité grandissante des sciences et des techniques. Comment faire pour assurer un minimum de culture scientifique et technique à tous nos élèves, à tous nos étudiants ? Comment faire pour franchir la barrière de la méfiance ? Qui n'a pas entendu "oh moi les maths tu sais..." ou "moi je suis littéraire, alors...". Les variantes sont multiples... En France en tout cas, le cloisonnement hérité du passé reste vivace et chacun se positionne dans une case. Est-ce sérieux au XXIème siècle ? Doit-on éternellement fonctionner sur le "qui se ressemble s'assemble" et agréger les lettres avec l'histoire et les mathématiques avec les sciences ? Peut-on rendre la science accessible ? Et doit-on passer par le ludique ? Rendre la science ludique est certes une bonne chose, qui fonctionne aussi bien avec les jeunes qu'avec les adultes.

Le Portugal nous fournit à ce titre un modèle très intéressant. L'Agence gouvernementale *Ciencia Viva* qui vise à augmenter le niveau de culture scientifique et technique de la population portugaise est une belle réussite à la fois par la multiplicité des actions entreprises et par leur qualité : forte implication des enseignants et des collectivités locales, mise en place d'activités pour les jeunes l'été, stages dans les laboratoires pour les lycéens, organisation d'une semaine de la science, création de centres spécialisés dans différents domaines à travers le pays : un sur l'eau, un autre sur l'astronomie etc. La population a d'ailleurs éprouvé un tel engouement pour les activités de l'Agence *Ciencia Viva* que lorsque cette organisation a été menacée par un changement de gouvernement, elle a pris fait et cause pour son maintien. Mais il existe tout de même des zones d'ombres derrière cette réussite : *Ciencia Viva* n'aborde pas les sujets qui fâchent. Nous nous souvenons en particulier d'une exposition sur les nanotechnologies qui en décrivait les nombreux avantages et les multiples applications mais mentionnait à peine les risques et les implications sur la société. Comment en effet prendre le risque de critiquer des technologies qui sont soutenues par le gouvernement quand on est une organisation gouvernementale ? Et de toute façon, comment avoir recours au ludique pour les technologies de l'invisible comme les nanotechnologies ? S'il y a un domaine où la recette de l'expérimentation ludique ne s'applique pas, c'est bien celui de l'invisible.

### *La formation aux controverses scientifiques*

C'est là qu'intervient la formation du citoyen. Une formation à l'exploration de controverses paraît en effet indispensable. Que faut-il pour appréhender une controverse ? Savoir identifier les sources, comprendre les enjeux et les conflits d'utilisation. Pour cela un minimum de culture scientifique et technique est indispensable certes, mais le non scientifique n'aura jamais la compétence nécessaire à un avis éclairé. La compétence du citoyen peut alors prendre le relais : qui est véritablement cet expert ? Si je fais tel choix, quelles sont les conséquences pour mes voisins immédiats ? Si nous faisons tel choix, quels seront les conséquences pour les autres pays, pour les autres continents ? (On peut penser par exemple à des sujets comme les "biocarburants" qui apparaissent comme la solution aux problèmes de l'énergie mais qui menacent les forêts et les cultures vivrières). Ces situations sont-elles viables ou bien ne se retourneront-elles pas contre nous *in fine* ? C'est aussi là que nous retrouvons la notion de développement durable, promue par l'ONU dès le début des années soixante-dix et qui s'installe peu à peu dans notre réflexion en Europe.

Jean-Claude Grégoire, à l'université libre de Bruxelles, forme ses étudiants à l'exploration de controverses, par le biais de travaux intégrés à leur emploi du temps, l'idée étant qu'il n'est ni nécessaire ni important de prendre position, mais qu'il faut envisager tous les enjeux et les points de vue. Il écrit :

Nous posons, en tant que "fait nouveau", la nécessité de penser l'impact des sciences en référence à l'"Etat de droit démocratique". De fait, des notions-principes comme la médiation juridique des droits et d'intérêts, la participation démocratique, la 'rule of law', la transparence, 'l'accountability', l'intérêt public, les droits de l'homme et la liberté individuelle s'inscrivent désormais parmi les contraintes du travail scientifique. Mais il s'agit d'en explorer les conséquences en ce qui concerne l'activité scientifique et la formation universitaire, car la pertinence de ces notions-principes a pour condition un intérêt et une ouverture actifs des scientifiques pour les activités et savoirs déployés par leur collègues d'autres disciplines et, qui plus est, par leurs concitoyens : il s'agit de la production de savoirs "intéressants", au sens étymologique où intéresser signifie créer des liens, produire des possibilités de mise en rapport.

Le cloisonnement n'est en effet plus de mise non plus dans la recherche, sous peine de se couper totalement de l'humain.

Il nous semble que toutes ces pistes pourraient concourir à l'exercice d'une citoyenneté dont l'existence doit absolument s'affirmer : installation d'une vraie culture scientifique et technique mais aussi une réelle formation à l'école et à l'université à l'étude des enjeux et des conflits d'intérêt autour d'un sujet donné. L'éducation informelle a elle aussi un grand rôle à jouer non seulement pour pallier l'absence de formation des générations qui n'ont pas été concernées, mais encore pour assurer une sorte de formation continue à cet exercice difficile.

### *Bibliographie*

Koch-Miramond, Lydie et Toulouse, Gérard, dir. (2003), *Les scientifiques et les droits de l'Homme*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Palma Conceição [Cristina](#), do Carmo Gomes Maria, Abrantes Pedro, Pereira Inês, da Costa António Firmino (2005), *Cultura Científica e Movimento Social : Contributos para a análise do Programa Ciência Viva*, Lisboa, Celta

Testard Jacques pres. (2003), *Réflexions pour un monde viable, propositions de la commission française du développement durable*. Paris, Mille et Une Nuits

### 2.3.3.A- L'EAU ET LA POLLUTION

L'introduction à la section consacrée à l'*Eau* sur le site de l'Union européenne nous dit :

« Les mers et les océans recouvrent 70% de la surface de la planète, et produisent près des trois-quarts de l'oxygène que nous respirons. Toutefois, seulement 1% de l'eau est utilisable directement par l'homme et de nombreuses activités humaines créent une pression importante sur cette ressource. L'eau polluée, quelle que soit la source de cette pollution, retourne d'une façon ou d'une autre dans la nature - dans la mer et les nappes phréatiques notamment - et est donc susceptible de causer des dommages à la santé humaine et à l'environnement. L'une des réglementations les plus importantes dans ce domaine est la directive-cadre sur l'eau. »

<http://europa.eu>

[puis aller sur "Environnement" et ensuite "Eau"](#)

14.a- L'eau en Europe, phase de préparation		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquérir les éléments de savoir scientifique et technologique nécessaires pour prendre des décisions dans la vie courante</li> <li>• Développer des compétences en recherche, principalement au sujet de thèmes controversés ; identifier les sources, découvrir des points de vue divergents ou contradictoires</li> <li>• Améliorer la prise de conscience de l'existence de situations très variables à travers l'Europe : des pays voisins ont des contextes très différents par rapport à la gestion de l'eau ; des pays éloignés peuvent avoir des problèmes similaires</li> <li>• Comprendre qu'il est indispensable d'envisager les problèmes et les solutions au moins au niveau européen</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> Plateforme de travail collaborative à distance		
Episodes	Tâches et production attendues	Modalités de travail
Avant le module	Faire une recherche sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• D'où vient l'eau que vous utilisez chez vous ?</li> <li>• Quels problèmes ont été identifiés par rapport à la qualité de l'eau ?</li> <li>• Où trouverez-vous des renseignements concernant la qualité de votre eau ? Quels sont les produits qui sont testés ?</li> <li>• Quels sont les autres risques liés à l'eau ? (Baignade, sécheresse, inondation, etc.)</li> <li>• Faites un dossier avec vos résultats de recherche ; n'oubliez pas de mentionner les sources</li> <li>• Rassemblez les documents qui vous sont demandés pour le module</li> </ul>	Individuel ou en binômes
<b>Evaluation :</b> qualité (justesse et pertinence) des résultats ; utilisation appropriée de la plateforme collaborative		

15.a- L'eau et la pollution : que s'est-il passé ?		
<b>Public cible :</b> Elèves de 9 à 10 ans		
<b>Buts et objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience des questions d'environnement</li> <li>• Comprendre que l'échelle d'un pays n'est plus suffisante</li> <li>• Améliorer les compétences écrites</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> images téléchargées à partir d'Internet		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail

45' + 30'	<p>Ecrire un texte à partir de l'une des illustrations ; l'illustration peut être traitée de plusieurs manières.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves utilisent leur imagination pour décrire l'image et interpréter ce qui s'est passé ; l'enseignant raconte ensuite ce qui a vraiment eu lieu. Pour cela, il vaut utiliser une image que les élèves ne connaissent pas</li> </ul>	Travail individuel
45'	Les élèves recherchent des textes et d'autres images à propos de ce même événement. Ils apprennent à chercher des informations et à choisir parmi quelques sites Web présélectionnés par l'enseignant	Travail individuel
45'	Transformer les textes en articles de journaux	Travail individuel
<b>Evaluation :</b> qualité du texte, exactitude des données, pertinence du choix du site		

<b>16.a- L'eau en Europe</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apporter des éléments de culture scientifique et technologique, en relation avec la vie quotidienne</li> <li>• Développer des compétences de recherche au sujet de thèmes controversés : identifier les sources, découvrir des points de vue divergents ou contradictoires</li> <li>• Augmenter la prise de conscience de l'existence d'une variété de situations en Europe : certains pays voisins peuvent avoir des situations très différentes par rapport à l'eau alors que des pays éloignés peuvent avoir des problèmes similaires</li> <li>• Comprendre qu'il est indispensable d'envisager les problèmes et les solutions au niveau européen, au moins.</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les factures personnelles des participants pour leur consommation domestique d'eau</li> <li>• Documents numérisés pour illustrer des situations ou des problèmes locaux, régionaux ou nationaux</li> <li>• Instructions pour réaliser une présentation sous forme de diaporama</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
20'	Les participants discutent des différents problèmes et se constituent en groupes thématiques. Chaque groupe devra préparer une présentation de leur thème, assistée par ordinateur. Ils exposeront une situation-problème (par exemple les algues vertes sur certaines côtes, dues à l'élevage intensif) et la nécessité d'avoir des directives européennes, soit parce que la pollution causée dans un pays se répercute dans un autre, ou parce que le même problème se retrouve dans plusieurs pays européens.	Classe entière
2 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion, écriture du scénario ; choix du format</li> <li>• Réalisation de la présentation</li> </ul>	En groupes thématiques
30'	Présentations et questions	Classe entière

30'	Etude d'une directive européenne concernant l'eau	Individuel, puis classe entière
30'	Imaginez les éléments qui doivent être pris en compte pour une directive européenne au sujet des feux de forêts dans les régions à haut risque (par exemple)	Classe entière
<b>Evaluation :</b> Qualité des présentations ; crédibilité des arguments présentés lors de la tâche 5		

A la suite de cet atelier, les stagiaires ont imaginé des activités à mettre en œuvre dans la classe.

<b>17.a- Arts visuels : l'eau que l'on utilise</b>		
<b>Public cible :</b> Elèves de 7 à 10 ans		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience de l'importance de l'eau et de possibles pénuries et apprendre à l'économiser</li> <li>• Acquérir des compétences en arts graphiques</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papier à dessin format affiche ; feutres de couleurs</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
10'	Faire une liste des utilisations de l'eau à la maison	En groupes
30'	Faire la liste collective et proposer des manières d'économiser l'eau	Classe entière
1 h	Faire des affiches pour illustrer les utilisations domestiques de l'eau et les manières de l'économiser	En groupes
<b>Evaluation :</b> Clarté, lisibilité et efficacité des posters ; faisabilité des solutions		

<b>18.a- Maths : Combien ça coûte ?</b>		
<b>Public cible :</b> Elèves de 10-11 ans		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre que le coût de l'eau peut varier énormément d'un endroit à un autre</li> <li>• Pratiquer les mesures et les multiplications</li> <li>• Résoudre un problème</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> Enoncé du problème		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>

20'	J'ai une fuite d'eau dans mes toilettes ; il coule 130 gouttes à la minute ; une goutte est de 0,05 ml. Calculez combien d'eau je gaspille en une année ?	Individuel
30'	<p>1 m<sup>3</sup> = 1000 l, calculez combien cela vous coûtera si vous habitez à</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stockholm (xxx Kr. per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Tilburg (xxx € per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Cordoue (xxx € per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Exeter (xxx £ per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Kecskemét (xxx Ft per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Etc.</li> </ul> <p>Nous avons choisi les lieux où habitent les partenaires Istepec. Nous n'avons pas indiqué les prix, car ils changent vite ; il faudra aussi remarquer que certains prix comprennent le traitement des eaux usées ; d'autres, non. Les différences de monnaie sont également à prendre en compte.</p>	Individuel
20'	Réfléchir et discuter des conséquences diverses de la fuite	Plénière
<p><b>Evaluation :</b> Prise en compte correcte des différentes variables entrant dans le coût de l'eau. Exactitude des calculs arithmétiques ; pertinence des remarques lors de la discussion</p>		

#### 2.3.4.A- TRAITEMENT DES DECHETS

<b>19.a- L'économie des déchets</b>		
<b>Public cible :</b> Elèves de 14-15 ans		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montrer la relation entre la citoyenneté et une conduite écologique</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une poubelle et un documentaire vidéo sur le traitement des déchets</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
10'	Explication et description des différents matériaux trouvés dans les déchets : plastiques, matières organiques, verre, céramique, papier, cartons, etc.	En groupes
10'	Tri "grandeur nature" du contenu d'une poubelle	En groupes
30'	Présentation des résultats du tri de chaque groupe et propositions de traitements	Plénière

15'	Visionnement d'un documentaire montrant un centre de recyclage des déchets ; son fonctionnement et ce que les déchets deviennent après transformation	Plénière
30'	Discussion sur les incidences au quotidien et les conduites écologiques	En groupes, puis plénière
<b>Evaluation :</b> Pertinence des résultats et qualité des présentations et de la discussion		

### 2.3.5.A- PUBLICITE ET CITOYENNETE

DANIELA GIUSTO

Catania

Les études éducatives dans le domaine de la publicité sont de plus en plus convaincantes et satisfaisantes depuis les années 60 en raison des nombreuses ressources sémantiques potentielles de ce langage et de ses relations avec la société, la culture et l'anthropologie. Ainsi, cette étude vise à suggérer une stratégie d'enseignement afin de développer la prise de conscience des valeurs sociales et des thèmes communs en Europe par l'intermédiaire de l'analyse d'un certain type de publicités qui ont été créées pour éduquer les adultes. Les techniques utilisées pour concevoir et créer la publicité des problèmes sociaux sont très complexes et subtiles, afin d'influencer le spectateur-consommateur. Ce message peut créer, confirmer ou changer l'opinion des gens, en raison de sa double nature, conative et rhétorique, évidemment, mais également socioculturelle et émotionnelle. Souvent, le langage de la publicité a été comparé à celui de la poésie, à cause de sa structure métaphorique et rhétorique, même s'il y a des différences substantielles.

« Au niveau de l'expression, l'écriture publicitaire comme l'écriture poétique sont souvent définies comme un écart par rapport à une norme langagière. [...] Pour la poésie l'écart porte fondamentalement sur la connotation et la figurativité, c'est-à-dire sur l'expression et la finalité de l'énoncé ; pour la publicité il peut être aussi bien syntaxique que morphologique. [...] La poésie peut être dramatique ou tragique, mais la publicité est toujours positive et euphorique. L'une peut douter, l'autre assène dogmes et vérités. [...] L'idéologie utilitariste qui sous-tend le discours publicitaire s'oppose à la pratique artistique et désintéressée du langage poétique. Le message de l'un est tourné vers l'action, celui de l'autre vers la méditation » (Guidière, 2000).

Le but de la publicité est de proposer des objets positifs, mis en relief devant un fond également positif et une atmosphère positive et de persuader le consommateur que la possession virtuelle est le seul moyen d'atteindre le bonheur. Lorsque les questions sociales sont l'objet de la publicité, les moyens traditionnels touchent la sphère sensorielle et amènent les gens à s'intéresser aux problèmes sociaux. Ainsi, la correspondance normale consommation = bonheur se renverse en problème social = malaise. De plus, le processus d'identification avec le groupe social représenté dans ce contexte n'est pas univoque : le spectateur peut s'identifier avec un citoyen responsable, irresponsable ou indifférent, selon les cas. Il est important de suivre le clip sans interruption, à cause de sa nature narrative et les enseignants doivent attirer tout de suite l'attention des étudiants pour une lecture correcte. Un autre aspect important dans la publicité pour les causes sociales, c'est qu'il ne s'agit plus non seulement de vrais acteurs et de vrais objets, mais également une communauté bien organisée, travaillant dur pour résoudre un problème social et qui a besoin de tout le monde pour réussir.

Un clip peut porter une énorme énergie narrative, grâce à la musique, à la voix off, aux couleurs, à l'atmosphère, aux images, aux sons, ainsi de suite. Le mécanisme de la publicité est conçu pour attirer l'attention du consommateur vers des besoins 'naturels' (manger, boire, porter de jolis vêtements, conduire des voitures mirifiques, etc.). Mais qu'est-ce qu'un besoin

‘naturel’, en fait ? Est-ce que communiquer, écouter des opinions différentes, n’est pas aussi un besoin ‘naturel’ ? Est-ce que protéger les enfants, aider les faibles ou les malades, n’est pas un besoin ‘naturel’ ? Est-ce que vivre dans une zone urbaine conviviale et agréable, où l’on a plaisir à se rencontrer, n’est pas un besoin naturel ? Si notre société moderne a oublié ces besoins ‘naturels’ là, il est sans doute possible de rattraper le temps perdu en utilisant les stratégies médiatiques. C’est pourquoi, on se demande si la double nature de ce moyen de communication, conatif et visionnaire, peut éveiller la conscience d’un nouveau citoyen responsable.

### *Bibliographie*

Guidière, Mathieu (2000), *Publicité et traduction*, Paris, L’Harmattan, p.33-34

<b>20.a- Publicité citoyenne ?</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eveiller la prise de conscience des stagiaires de la valeur sociale ou éthique de certains messages publicitaires</li> <li>• Développer des attitudes de téléspectateur actif et critique</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> Extraits vidéo de clips télévisés diffusés lors de campagne à but éducatif : sécurité routière, lutte contre la drogue, violence envers les enfants ou les femmes, appel à la solidarité envers les sans-abris, etc.		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
10'	1) Introduction à partir de coupures de presses, ou de photos, pour lancer le thème et construire une carte lexicale et sémantique	Plénière
3' + 15'	2) Visionnement du clip ; puis collecte de réactions et d’interprétations immédiates => écrire au tableau les quelques questions qui surgissent de cette première exposition à la vidéo (au sujet du contenu, du style, de la technique, du message et des réactions possibles du téléspectateur)	Plénière
3' + 30'	3) Deuxième visionnement, guidé par les questions au tableau. Chaque groupe discutera et élaborera son analyse	En groupes
20'-30'	4) Les différentes analyses sont comparées et discutées. Une synthèse collective finale est dégagée	Plénière
20'	5) Etes-vous d’accord avec ce traitement d’une question aussi sérieuse ? Pensez-vous que c’est efficace ? Quelles autres techniques pourriez-vous suggérer ? Justifiez toutes vos réponses	En groupes
3' + 20'	6) Troisième visionnement ; comparez les réactions à celles qui avaient suivi le premier visionnement ; conclusion générale – issue des discussions des groupes	Plénière



40'	7) Au choix : a- Chaque stagiaire écrit son essai critique du clip ; ou b- chaque stagiaire écrit un scénario pour un autre clip pour une autre « bonne cause » de son choix	Individuel
<b>Evaluation :</b> Niveau d'implication dans la tâche ; profondeur et pertinence des remarques ; curiosité, imagination et créativité en 5) ; clarté de l'expression		

### 2.3.6.A- APPROCHE CRITIQUE DES MEDIAS

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Apprendre à décoder les textes, quelle qu'en soit la nature, est l'une des compétences incluse dans la culture de la citoyenneté. L'analyse linguistique, structurée par les théories de l'énonciation interactive et de la pragmatique, fournit des outils particulièrement utiles pour entamer cette démarche. Qui parle ? A qui ? Dans quel contexte ? Avec quelles intentions ? Il faut se poser toutes ces questions dès que l'on se trouve en face d'un 'texte', qu'il soit verbal, visuel ou oral.

Sans vouloir transformer tous les enseignants en experts linguistiques, il est indispensable de leur fournir un minimum d'outils qui vont leur permettre, à eux-mêmes et à leurs élèves, de découvrir les significations implicites derrière un texte. Il faut bien insister sur le fait qu'aucun texte n'est jamais objectif. Il y a toujours un point de vue ; tout message, quel qu'il soit, est toujours le résultat d'une intention. Même si je dis « l'eau bout à 100 », ce qui semblerait être un énoncé objectif, en fait, en disant cela, je me situe dans la posture d'un observateur scientifique et j'affirme implicitement que j'ai choisi comme référence le système Celsius et non le système Fahrenheit.

Ce qui est vital, pour le citoyen, c'est donc la capacité à identifier toutes les références de la production du texte. Une fois que ces références ont été mises à jour, alors le texte lui-même peut être analysé et compris, en relation avec les conditions dans lesquelles il a été produit. C'est la seule manière de protéger le citoyen contre la perversion du langage et contre les mensonges institutionnels tels qu'Orwell les dénonçait, en 1949, dans son roman *1984* ; mensonges institutionnels qui sont d'autant plus perfides aujourd'hui qu'ils peuvent être envoyés dans le monde entier en quelques secondes, en mots et en images sur la toile.

Paul Ricœur (1995) parlait de la nécessaire installation d'une règle de sincérité pour prévenir la perversion du langage :

La compréhension d'un discours [...] « comporte la confiance que chacun met dans la règle de sincérité sans laquelle l'échange linguistique serait impossible. Cette confiance établit le discours public sur une base fiduciaire, laquelle dépasse la simple relation interpersonnelle et constitue la condition institutionnelle de tout échange effectif. Appeler pré-politique l'institution fiduciaire du langage, c'est être prêt à découvrir que la perversion du politique ne va pas sans perversion du langage, par voie de la séduction et de l'intimidation et d'une élévation du mensonge au rang d'institution. » (Paul Ricœur, 1995)

#### *Bibliographie*

Baillargeon, N. (2007), *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, éditions Lux

Orwell, G. (1950) *1984*, London, Signet Classic

Ricœur, P. (1995) *Publication de l'entretien pour le Monde de l'éducation et du post scriptum*, Paris, P.U.F.

*L'Europe dans les médias*

Quelle image la presse, la radio, la télévision donnent-elles de l'Europe ? Quel est le degré de sincérité, ou de distorsion ? La comparaison de plusieurs sources est un des moyens qui permet d'éviter l'endoctrinement.

On peut comparer des journaux de plusieurs tendances ; des bulletins d'informations de plusieurs pays ; des articles sur un même sujet parus à des périodes différentes ; La confrontation des points de vue contribue à construire une pensée critique (voir l'article de Rob Van Otterdijk au début de cet ouvrage, chapitre 1.3.3).

*La communication entre les citoyens et les institutions locales ; exemples de pratiques de 'démocratie ascendante'*

Dans certaines villes, dans certaines régions, les conseils d'élus ont en général une politique de communication avec leurs administrés qui se traduit par la publication et la distribution dans les boîtes aux lettres, de magazines mensuels ou bimensuels, qui remplissent plusieurs fonctions : informer, expliquer et justifier la politique mise en œuvre et recueillir l'avis des citoyens, par le biais d'enquêtes, afin d'éclairer de futures décisions.

L'étude de ces magazines permet de mieux comprendre comment fonctionnent les assemblées locales et régionales, le rôle des conseillers élus, la part d'intervention dévolue au citoyen, une fois les élections passées, et la manière dont ce dernier peut s'engager dans la vie de la cité.

21.a- Le citoyen et les magazines institutionnels locaux		
<b>Public cible:</b> professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les stagiaires à aborder la lecture des magazines de communication institutionnelle</li> <li>• Développer la capacité des citoyens à s'impliquer dans le débat démocratique</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une sélection de magazines 'institutionnels' locaux, régionaux, nationaux ou européens, publiés à une même date.</li> <li>• Fiches de travail</li> </ul>		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
30'	1) Apprendre à lire un magazine, avec l'aide de la fiche de travail. Chaque stagiaire reçoit un exemplaire d'un magazine ; idéalement, il faudrait avoir plusieurs magazines publiés à la même date (magazines de la ville, du département, de la région, par exemple) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etudier les 1ère et 4ème de couverture</li> <li>• Etudier la table des matières</li> </ul>	Travail individuel
20'	2) Les stagiaires qui ont le même magazine se rassemblent en groupes de 4 et comparent leurs résultats ; puis ils en préparent une présentation synthétique, collective	En groupes

45'	3) Sélectionner quelques articles et étudiez-les en suivant les consignes de la fiche de travail	En binômes
50'	4) (après la pause café) Ecrivez un essay, en réaction à l'un des articles que vous avez sélectionnés <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postez votre essay sur la plateforme collaborative</li> </ul>	Individual
30'	5) Réflexion <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'avons-nous appris ?</li> <li>• Comment pouvons-nous transposer cette activité en classe ?</li> </ul>	Plénière
<b>Evaluation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profondeur et clarté des résultats après les tâches 1, 2 &amp; 3</li> <li>• Débat démocratique dans la tâche 2 (distribution de la parole, qualité de l'interaction)</li> <li>• Logique de l'argumentation dans la tâche 4</li> <li>• Utilisation correcte des TIC en tâche 4</li> <li>• Profondeur de la réflexion en tâche 5</li> </ul>		

*Fiche de travail pour les tâches 1 à 3*

<b>Tâche 1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuellement, puis en groupes, vous allez étudier et analyser quelques magazines. Ces magazines sont publiés chaque mois par les conseils locaux : conseil municipal, conseil départemental, conseil régional ; ils sont distribués gratuitement dans les boîtes aux lettres ; ce qui veut dire, évidemment, qu'ils sont financés par les impôts locaux, car ils ne contiennent pas de publicité ; ils font partie de la politique de communication des institutions.</li> <li>• Vous devrez fournir les informations sur les points suivants :</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nom du magazine :</li> <li>• Zone de distribution :</li> <li>• Grands titres sur la 1<sup>ère</sup> de couverture :</li> <li>• Visuels sur les 1<sup>ère</sup> et 4<sup>ème</sup> de couverture :</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrivez, commentez et interprétez la disposition de la 1<sup>ère</sup> de couverture</li> <li>• Quel est le message implicite ? Quelles sont les valeurs sous-jacentes ?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regardez la table des matières</li> <li>• Comment les articles sont-ils rangés ?</li> <li>• Pouvez-vous identifier les priorités de l'institution à partir de cette table des matières ?</li> </ul>

- Sélectionnez quelques articles qui, selon vous, traite le mieux les questions de culture de la citoyenneté, et consignez vos résultats dans le tableau ci-dessous.

<b>Thèmes</b>	<b>Importance? (Typographie, illustrations ?)</b>	<b>Valeurs sous- jacentes</b>	<b>Buts du message</b>	<b>Vos commentaires</b>

<b>Sélectionnez un article et écrivez un essai en réaction.</b>				

### 2.3.7.A- LA CULTURE JEUNES : DEFIS ET QUESTIONS

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Il est difficile et présomptueux de parler de la « culture-Jeunes »... Qui peut dire ce qu'est la « culture-Jeunes » ? Tous les jeunes n'adhèrent pas aux mêmes valeurs, ne partagent pas les mêmes croyances, ne se comportent pas de la même manière, n'écoutent pas les mêmes musiques, ne pratiquent pas les mêmes sports ou ne portent pas les mêmes vêtements... Une visite, même rapide, à quelques sites européens montre, en tous cas, que la question des jeunes et des problèmes qui les préoccupent, est une question à l'ordre du jour.

En mai 2004, le Conseil de l'Europe a tenu, à Strasbourg, une réunion de 400 jeunes venus de tous les pays du monde autour de la question « *Jusqu'où va ton horizon ? Europe, jeunesse et mondialisation* ». Les trois jours de débats ont abouti à la publication d'une anthologie rassemblant les discussions, des suggestions, ainsi que le démarrage de plusieurs programmes culturels et sociaux que vous pouvez découvrir, et peut-être aussi intégrer, en visitant le site du Conseil de l'Europe.

En 2005, l'Union européenne a lancé plusieurs programmes sous le thème général « *Jeunesse, Culture et Citoyenneté européenne* ». C'est en mai 2005 que *Pacte européen pour la jeunesse* a été adopté. Le pacte cherche à améliorer les conditions de l'emploi, de l'intégration, du progrès social et du développement culturel.

En 2005 également, un sociologue français, Dominique Pasquier, a publié une étude très intéressante de la « culture-Jeunes », *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. La majorité à laquelle elle fait référence n'est pas une majorité politique, mais celle de l'opinion publique courante chez les élèves de lycée. Selon son étude, les jeunes d'aujourd'hui sont les otages de messages contradictoires venant de leurs parents, leurs enseignants et leurs amis...

«Jusqu'à récemment, les jeunes étaient dans un rapport d'opposition à la génération qui les précédait. C'était conflictuel, névrotique, douloureux, mais jouable. Là, le risque que prennent les jeunes qui refusent de se soumettre au jugement normatif de leurs camarades est d'être marginalisés socialement. Ce qui les place dans une situation intenable : chez eux, de plus en plus, ils reçoivent une injonction à l'authenticité sur le mode « sois toi-même ; construis ton projet de vie », alors qu'à l'école, le message des pairs est « pour être soi, il faut d'abord être comme les autres. »

Ceci est l'un des aspects du dilemme qui sera abordé à travers les activités décrites ci-dessous.

A partir de l'étude d'un dessin d'un artiste connu (Plantu, 2001) et de la lecture de quelques articles de la presse locale et nationale, les stagiaires examineront les différents aspects du problème, qui semble avoir des proportions européennes... et proposeront quelques activités à mettre en œuvre dans la classe.

Le jeune au premier plan dit : « Ici au moins, je suis loin du carcan de la société de consommation !!! » ; mais le texte de la bulle a été volontairement effacé avant la projection du dessin.



### Bibliographie

Ohana, Yael, (2005) *How Big is your World? Europe, Youth and Globalisation* Strasbourg, Council of Europe Publishing

Pasquier, D. (2005) *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité* Paris, Editions Autrement, coll. Mutations

Plantu, (2001), *L'année 2001 par Plantu, Une société plurielle*, Paris, Editions du Seuil

<http://alldifferent-allequal.info/>

<http://www.coe.int/>

<http://www.etwinning.net>

[http://europa.eu/abc/europein2005/youth-culture-citizenship\\_en.htm](http://europa.eu/abc/europein2005/youth-culture-citizenship_en.htm)

<http://www.c-possible.org/>

<http://www.filsantejeunes.com/>

<b>22.a- Rave Party</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer les compétences du futur citoyen, dans les domaines de la pensée, de la parole et de l'action, à travers l'enseignement des disciplines scolaires</li> <li>• Identifier les enjeux évoqués par le dessin de Plantu</li> <li>• Discuter les interprétations possibles</li> <li>• Identifier les thèmes qui peuvent être reliés aux savoirs disciplinaires du programme scolaire</li> <li>• Suggérer des activités adaptées aux différentes disciplines, à des niveaux variés</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dessin de Plantu, projeté sur écran + photocopies à distribuer plus tard</li> <li>• Une sélection d'articles de la presse régionale et nationale, publiés avant, pendant et après une rave party qui s'est déroulée en Bretagne et au cours de laquelle un jeune avait trouvé la mort et plusieurs, blessés.</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>

5'	1) Le formateur montre le dessin sur l'écran, sans le texte dans la bulle. Chaque stagiaire doit écrire ce qu'il pense que le jeune est en train de dire.	Individuel
5'	2) Chaque stagiaire prête sa voix au « jeune » du dessin. Pour rendre la circulation de la parole plus vivante (et moins prévisible), le formateur distribue rapidement, de manière aléatoire, un accessoire en guise de microphone à celui qui va prendre la parole. Réactions immédiates ? Les meilleures propositions sont applaudies	Plénière
15'	3) En écrivant au tableau, sous la dictée des stagiaires, le formateur construit une carte conceptuelle à partir des « bulles » proposées, qui mettent en lumière certains aspects du dessin : la musique, la drogue, la société de consommation et les prix, le plaisir d'être ensemble, etc.	Construction collective
45'	4) A partir de la carte conceptuelle + les articles de presse, imaginez une activité, ou une séquence, que vous pourriez mettre en œuvre dans la classe. Dites l'âge des élèves, les objectifs, la méthode de travail et les disciplines du programme qui vont être sollicitées	En groupes de 3 ou 4 (5 groupes)
50'	5) (La pause café aura lieu au milieu des présentations) Chaque groupe a 10' pour exposer (ou simuler) et justifier leur activité et pour répondre aux questions	Présentations successives ; discussion
20'	6) Réflexion sur les aspects interculturels et les dimensions européennes de la question de la « culture jeunes »	Plénière
1hr	7) Travail personnel – Explorez les sites conseillés et préparez une présentation d'une initiative lancée au niveau européen en direction des jeunes	Recherché et travail autonome
<p><b>Evaluation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les critères pour l'activité 1 sont la rapidité, l'imagination et la pertinence. Pour la tâche 4, pertinence et créativité. Pour la tâche 5, aptitudes de communication</li> <li>• La tâche 6 révélera la profondeur et la clarté de la réflexion et la tâche 7, la motivation et le jugement</li> </ul>		

*Exemples des "leçons" imaginées par les stagiaires*

Groupe A

- But : développer les compétences délibératives et la pensée critique
- Elèves : 15-18 ans
- Disciplines du programme : Sciences économiques, éducation civique, Langues, Education musicale, Arts
- Ressources : le dessin et les articles du 28 juin (après la Rave)
- Thème : les élèves vont travailler en groupes et imaginer un projet : Comment organiser une rave Party en toute sécurité ?

Groupe B

- But : développer la réflexion à propos de la consommation de drogues

- Elèves : 15-18 ans
- Disciplines du programme : Education à la santé, Arts, TIC
- Ressources : le dessin, + téléchargements à partir de <http://www.filsantejeunes.com/>
- Thème : en groupe, préparer une journée de prévention contre la drogue

#### Groupe C

- But : Réfléchir et discuter de la liberté et des limites
- Elèves : 16-18 ans
- Disciplines du programme : éducation civique, philosophie
- Ressources : coupures de presse du 25 juin (avant la Rave)
- Thème : préparer et réaliser un débat

#### Groupe D

- But : développer les compétences de recherche et de traitement de l'information et une réflexion critique au sujet de la société de consommation
- Elèves : 15-17 ans
- Disciplines du programme : sciences économiques, langues
- Ressources : médiathèque et internet
- Thème : en groupes de 4, chercher, sélectionner, analyser et exposer des exemples de stratégies commerciales envers les jeunes

#### Groupe E

- But : développer les compétences d'investigation et de traitement des données afin de mieux connaître les activités de loisir des adolescents de notre école
- Elèves : 15-17 ans
- Disciplines du programme : sciences sociales, TIC
- Ressources : le dessin de Plantu, quelques magazines pour adolescents, site Etwinning
- Thème : en groupes de 4, les élèves vont construire un questionnaire (à utiliser dans l'école et/ou sur Etwinning) pour connaître les loisirs favoris des jeunes. Ils vont ensuite comparer les différents questionnaires et se mettre d'accord pour une seule et même série de 10 questions. Pendant une semaine, ils vont questionner dans la cour, dans les couloirs, sur Etwinning et rapporter les questionnaires renseignés pour les traiter en cours de sciences sociales. Ils présenteront leurs résultats dans le journal du lycée (et, éventuellement, sur Etwinning)

## 2.4.a- L'Europe et la citoyenneté

### 2.4.1.A- PERSPECTIVES HISTORIQUES

HELMA DAM  
Tilburg

### 23.a- Racines historiques ; quizz



Allez sur le site :

[www.europa.eu/abc/keyfigures/index\\_en.htm](http://www.europa.eu/abc/keyfigures/index_en.htm)

Et trouvez les réponses aux questions suivantes :

- Combien de pays sont membres de l'Union européenne ?
- Combien de pays utilisent l'Euro ? (écrivez leur nom)
- Depuis quand l'Euro est-il la monnaie européenne ?
- Combien y-a-t-il d'habitants dans l'Union européenne ?
- Quelle est la superficie de l'Union européenne ?
- Quel est le plus grand (superficie) pays de l'Union ?
- Quel est le pays le plus peuplé ?
- Quel pays assure en ce moment la présidence de l'Union ?
- Quel est le nom du président ?
- Quel pays est le plus riche ?
- Où se trouve le parlement européen ?
- Quels étaient les 6 premiers pays de l'Union ?
- Quand est-ce que l'aventure de l'Union européenne a commencé ?
- Comment s'appelait-elle à cette époque ?
- Quels pays attendent leur adhésion en ce moment ?

*History, Geography, Citizenship and the idea of Europe*

NICOLE LUCAS

Rennes

### *Bibliographie*

*Histoire culturelle de l'Europe*, (1999), (avec support vidéo), Rennes, CRDP de Bretagne, collection Histoire et patrimoine

Marie V. and Lucas N., eds (2005), *Enseigner l'Europe*, Paris, Manuscrit Université, collection Enseigner autrement

## 24.a- L'idée de l'Europe vue d'un carrefour de disciplines

**Public cible :** Professeurs stagiaires de toutes disciplines

### **Buts et objectifs :**

- Donner aux stagiaires des clés et des outils pour construire des compétences à partir de savoirs validés



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire une idée de l'Europe, à partir des représentations et des savoirs préalables des stagiaires et en apportant des ressources nouvelles</li> <li>• Intégrer plusieurs approches : histoire, géographie, philosophie, etc.</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textes, cartes, vidéos, documents iconographiques</li> <li>• Transparents et diapositives ppt</li> <li>• Référence à la bibliographie</li> </ul>		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
15'	Introduction ; présentation ; questions ; attentes ; objectifs	Plénière
20'	Travail sur les représentations ; les stagiaires créent une exposition collective de leurs représentations de ce qu'est l'Europe => à afficher au tableau et sur les murs	Individuel puis collectif
15'	Trouver les réponses correctes (quizz)	Individuel
30'	Analyser les documents – cartes, textes d'archives, etc. afin de découvrir ce qu'ils disent de l'Europe	En groupes
10' + 30'	(après la pause café) Vidéo sur l'histoire culturelle de l'Europe : visionnement et analyse	Plénière, puis en groupes
30'	Synthèse : comment vous y prendriez-vous pour développer la culture de la citoyenneté européenne chez vos élèves ?	En groupes, puis plénière
10'	Conclusion : comparer l'exposition initiale et la synthèse finale ; remarques et recommandations	Plénière
<b>Evaluation :</b> la synthèse finale reflète la complexité de l'idée d'Europe et tous les stagiaires ont participé de manière sincère et authentique		

### *La vie quotidienne en Europe à l'âge du fer*

MARIA PLECIŃSKA

Poznań

Cette période a été choisie par les partenaires polonais en raison des ressources locales. Evidemment, ce genre de comparaison peut être adapté à l'histoire de la région où se déroule la formation et également, à l'environnement d'origine des participants. Il faut se souvenir que nous parlons de formations mises en place pour des stagiaires venus de plusieurs pays d'Europe...

Des recherches préalables sont nécessaires (utilisation de la plateforme de travail collaboratif, e-mail, etc.), afin que les stagiaires viennent avec des documents relatifs à leur région d'origine et soient prêts à faire une présentation à leurs partenaires. Si possible, ils pourraient aussi apporter des exemples de mets traditionnels...

### *Bibliographie*

Arcelin, P., (2003), *Cultes et sanctuaires en France à l'Age du Fer*, Paris, Galia

Audouze, F., (1989), *Villes, villages et campagnes de l'Europe celtique*, Paris, Hachette

Boudet, R., (1996), *Rituels Celtes d'Aquitaine*, Paris, Edition Errance

[http://www.muzarp.poznan.pl/muzeum/muz\\_pol/Arena/Biskupin/](http://www.muzarp.poznan.pl/muzeum/muz_pol/Arena/Biskupin/)

<b>25.a- La vie quotidienne en Europe à l'âge du fer</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner aux stagiaires des clés et des outils pour construire des compétences professionnelles, à partir d'une variété de documents</li> <li>• Donner aux stagiaires l'accès à des sources de connaissances au sujet des anciennes civilisations dans certaines régions d'Europe et les aider à comparer et à découvrir des racines communes, des similarités et des différences</li> <li>• Développer les compétences de communication à propos de thèmes spécialisés</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressources apportées par les participants : cartes historiques, dessins, bandes dessinées, photos de collections de musées, échantillons d'aliments traditionnels</li> <li>• Matériel complémentaire apporté par le formateur</li> </ul>		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
En amont de la formation	Avant le module, les stagiaires des différentes régions d'Europe, appartenant à des contextes historiques différents (Celte, Normand, Germanique, Slave, etc.) ont rassemblé une variété de ressources pour illustrer les modes de vie de l'âge du fer	Individuel ou en groupes
15'	Introduction ; questions ; attentes ; objectifs	Plénière
n x 20'	Présentation par les stagiaires des résultats de leur recherche effectuées dans leur région d'origine	Plénière
40'	(après la pause café) Les stagiaires préparent des tableaux comparatifs pour illustrer les similarités et les différences à propos des différents types d'organisation sociale des populations qu'ils ont étudiées	En groupes
30'	Les tableaux comparatifs sont exposés sur les murs, et un porte-parole par groupe commente les résultats	Plénière
20'	Synthèse ; comment vous y prendriez-vous pour enseigner la culture de la citoyenneté européenne ?	Plénière, puis en groupes
Dimension gastronomique et conviviale	Après la séance, les stagiaires partagent les mets traditionnels qu'ils ont apportés	Tous ensemble
Suite	Cette session pourrait être suivie d'une visite à un site historique remarquable ou à un musée des environs	Tous ensemble, ou en groupes

**Evaluation :** les présentations initiales doivent être claires et stimulantes ; tous les participants doivent s'impliquer avec motivation et les tableaux comparatifs doivent faire état d'une vraie démarche scientifique quant à la présentation des époques anciennes et à celle des points communs de la vie quotidienne des gens, malgré les distances géographiques

#### 2.4.2.A- LES FONDEMENTS DE L'UNION EUROPEENNE

<b>26.a- L'identité européenne</b>		
<b>Public cible:</b> Professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre les relations que les stagiaires ont avec l'Europe</li> <li>• Evaluer le niveau des connaissances générales au sujet de l'Europe</li> <li>• Comprendre les stéréotypes européens</li> <li>• écouter et accepter les points de vue des autres</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiches d' EURO BINGO</li> <li>• Photos de personnes de différentes nationalités</li> <li>• Cartes d'identité nationales</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
15'	EURO BINGO- les stagiaires ont une fiche avec des questions portant sur des connaissances et des expériences relatives à l'Europe pour trouver des participants qui connaissent les réponses ou qui ont eu ces expériences. Les stagiaires doivent écrire le nom de la personne et leur réponse sur la fiche. Ils ne peuvent utiliser la même personne plus d'une fois. Le premier à avoir les 9 réponses gagne un prix.	Individuel, en se déplaçant dans la salle
15'	Les stagiaires reçoivent des photos d'européens et une liste de nationalités européennes. En groupes de 4 ou 5, ils doivent attribuer une nationalité à chaque photo. En fait, aucune des photos ne correspond aux stéréotypes habituels des nationalités. Voir la fiche pour les réponses	En groupes de 4 ou 5
30'	Demandez aux stagiaires de commenter leurs solutions. Puis demandez-leur <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi ils ont donné ces réponses-là</li> <li>• D'où viennent ces stéréotypes ?</li> <li>• Sont-ils toujours vrais aujourd'hui ?</li> <li>• Que peut-on dire après avoir fait cet exercice ?</li> <li>• Qu'est-ce qui vous semble typiquement néerlandais (ou tout autre nationalité) ?</li> <li>• Y a-t-il plus de différences ou de similarités entre les néerlandais et les autres nationalités ?</li> </ul>	Plénière

20'	Discutez brièvement les stéréotypes qui ont été découverts et demandez aux stagiaires s'ils continueront à penser en termes de stéréotypes. Dites-leur que lors de la prochaine séance ils devront parler de leur identité nationale et de s'y préparer	Plénière
30'	<p>Evaluation et différenciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Où la différenciation apparaît-elle ? Quels apprentissages, et qui va-t-on évaluer ?</li> <li>• Leçon active, pour répondre aux besoins des apprenants plus kinesthésiques</li> </ul>	
<b>Evaluation :</b> Implication de tous les participants ; justesse et profondeur des remarques		

*Fiches pour l'Eurobingo: Trouver.....*

<p><b>Quelqu'un qui a déjà utilisé une monnaie autre que l'€</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>	<p><b>Quelqu'un qui a de la famille dans un autre pays d'Europe</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>	<p><b>Quelqu'un qui sait où se trouve le Parlement européen</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>
<p><b>Quelqu'un qui est allé dans un pays scandinave</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>	<p><b>Quelqu'un qui connaît le nom de son député</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>	<p><b>Quelqu'un qui est allé dans plus de 5 pays européens</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>
<p><b>Quelqu'un qui n'est jamais sorti de la zone Euro</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>	<p><b>Quelqu'un qui parle plus de 4 langues européennes</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>	<p><b>Quelqu'un qui est monté en haut d'une montagne ET qui a nagé dans une mer en Europe</b></p> <p>Nom :</p> <p>Réponse :</p>

**27.a- L'Europe : textes fondateurs**

**Public cible:** Professeurs stagiaires

<p><b>Buts et objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se familiariser avec les principales dates clés de l'histoire de l'Union européenne</li> <li>• Se familiariser avec les principaux documents fondateurs de l'U.E., l'année de leur publication et leurs contenus</li> <li>• Proposer une définition de la citoyenneté européenne et la confronter avec celle qui émerge des textes fondateurs</li> </ul>		
<p><b>Resources :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraits des documents fondateurs (Traité de Paris, Traité de Rome, Règlement sur les concentrations, Traité de Maastricht, Traité d'Amsterdam, traité de Nice, Projet de constitution européenne)</li> </ul>		
Episodes	Activités et productions attendues	Modalités de travail
5'	Avant de voir comment la citoyenneté européenne est définie dans les textes fondateurs, faites mutualiser les idées des stagiaires sur la citoyenneté en général. Compléter la phrase suivante : « La citoyenneté, c'est.... »	Individuel
20'	Collectez les définitions pour faire une liste. Comparez avec les listes établies par les participants d'un module antérieur	Plénière
20'	Question : <i>Quels textes fondateurs de l'Union européenne connaissez-vous ?</i> Comparez les réponses avec celles qui ont été données dans le questionnaire initial, au début du module	Individuel, puis plénière
30'	Distribuez la liste complète des traités européens et les dates de publication, en désordre. Demandez aux stagiaires d'apparier date, document et résumé du contenu. Vérifiez les réponses et rectifiez, si besoin	En groupes
30'	Distribuez des extraits de plusieurs traités. Demandez de rechercher le terme <i>citoyenneté</i> et d'analyser le contexte dans lequel il apparaît	En groupes
20'	Evaluation et réflexion : qu'avons-nous appris ? Comment ? pourriez-vous utiliser cette activité en classe ? Dans quelles classes ?	Plénière
<p><b>Evaluation :</b> exactitude et profondeur des réponses et des remarques ; distribution équilibrée de la parole</p>		

#### 2.4.3.A- LES FRONTIERES DE L'EUROPE

Dans cette section, nous considérons les notions d'exclusion, d'inclusion, de zones de fusion et de limites. L'idée est d'aider les stagiaires à penser à la délimitation de l'Europe, en commençant par une réflexion générale sur les frontières et en élargissant à une vision politique de l'Europe.

Un citoyen n'existe pas en dehors d'un espace politique. Actuellement (2007), les limites de l'Union européenne sont celles des 27 Etats Membres, mais d'autres pays sont sur le point d'être intégrés, d'autres encore sont candidats ; parmi eux, la Turquie, qui soulève des controverses parmi les habitants des Etats Membres. Il est nécessaire d'aider les professeurs

stagiaires à penser à la problématique de l'éducation à la citoyenneté européenne et de leur fournir des outils intellectuels qui leur permettent de construire leur propre jugement, à la fois comme citoyens et comme éducateurs.

Comme les articles de la première partie de cet ouvrage l'ont montré, la géographie et l'histoire ne peuvent guère nous aider à définir les frontières de l'Europe ; l'Europe existera comme entité politique si les citoyens veulent construire son existence...

### *Bibliographie*

Angel, B. & Lafitte J. (1999) *L'Europe, petite histoire d'une grande idée*, Paris, Gallimard, coll. Découvertes

Foucher, M. (2007) *L'obsession des frontières*, Paris, Edition Perrin

Serres, M., (1991), *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

Todd, E. & Courbage, Y., (2007) *Le rendez-vous des civilisations*, Paris, Seuil, coll. La république des idées

<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>

<b>28.a- Explorer la notion de frontière...</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre que les 'frontières' peuvent être vues sous deux angles opposés : soit comme des limites intraversables, soit comme des zones perméables où les « états de la matière » se fondent les uns dans les autres</li> <li>• Explorer les diverses réalisations de cette notion dans différents domaines disciplinaires : maths, biologie, langues, arts, philosophie, etc.</li> <li>• Envisager des applications possibles en classe</li> </ul>		
<b>Ressources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feuilles de papier A3 et marqueurs de taille moyenne dans une variété de couleurs</li> <li>• Si besoin, accès aux programmes scolaires de différentes disciplines</li> <li>• Texte de Michel Serres (ou de tout autre penseur qui a abordé cette question) au sujet du métissage des cultures</li> <li>• Copies d'une carte de géographie montrant le continent de l'Eurasie</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
15'	Faites une carte sémantique autour du mot « <i>frontière</i> »	En groupes multidisciplinaires
20'	Comparez les cartes sémantiques et discutez la notion de frontière	Plénière
20'	Trouvez des illustrations de la notion de frontière dans votre propre discipline (ex : les changements des frontières des pays au fil des temps ; l'eau : de la glace à la vapeur ; la biogénétique et les hybrides ; les tangentes, les nombres irréels ; les couleurs et les formes ; les musiques ; les langues ; les différents états de conscience ; les degrés du bien au mal ; etc.)	En groupes monodisciplinaires

30'	Chaque groupe présente et explique ses exemples ; discussion ; lecture d'un paragraphe de Michel Serres au sujet du métissage et de l'enrichissement mutuel des personnalités	Plénière
25'	(après la pause café) Revenons à l'Europe... Où placeriez-vous les frontières de l'Europe ? Discutez dans les groupes et justifiez vos propositions	En groupes aléatoires
20'	Comparez les tracés des différentes frontières et explicitez les critères utilisés pour les définir	Plénière
30'	Réflexion : Que retirez-vous de cette séance ? En termes de développement personnel et professionnel ? Comment pourriez-vous l'utiliser en classe ?	Réponses individuelles écrites ; puis plénière orale rapide
<b>Evaluation :</b> distribution équilibrée de la parole ; coopération positive ; clarté et profondeur des remarques		

### *Jacadi*

Cette activité peut se faire avec des enfants qui commencent à apprendre une langue étrangère. Dans chaque pays, il y a des chansons populaires ou enfantines qui illustrent des régions et leurs coutumes ; on en choisira une adaptée à l'âge des enfants pour terminer l'activité.

<b>29.a- Jacadi</b>		
<b>Public cible :</b> jeunes élèves commençant l'apprentissage d'une langue ; ou professeurs stagiaires en initiation à une langue modème		
<b>Buts et objectifs :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre le vocabulaire adéquat pour l'orientation spatiale et les noms des parties du corps</li> <li>• Apprendre à situer différentes régions d'Europe sur une carte</li> </ul>		
<b>Resources :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tableau, carte d'Europe, photos de costumes traditionnels de quelques régions (ici les chapeaux bretons)</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Activités et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
5'	La leçon commence par un rapide échauffement, avec des questions simples, comme par exemple « Bonjour, comment allez-vous ? Que faites-vous ? D'où venez-vous ? Quel temps fait-il ? Qu'avez-vous fait ce week-end ? »	Classe entière
10'	Après cela, pratiquer les directions, en situant différentes régions, quelques villes connues sur la carte. Le vocabulaire est écrit au tableau	Classe entière

10'	Introduisez et faites pratiquer les mots nécessaires pour le jeu de Jacadi. Faites bouger les enfants et montrer les différentes parties du corps. Tout le monde doit participer	Classe entière
10'	Des mots sont écrits sur des petites cartes distribuées aux élèves, en binômes ou en groupes de 3 : <i>soulever, poser, mettre, fermer, ouvrir ; main gauche, main droite, jambe, tête, yeux, oreilles</i> . Avec les verbes, les élèves doivent effectuer les actions indiquées, en prenant leur cahier comme objet ; avec les noms, ils doivent montrer les parties du corps correspondantes. A la fin, les mots sont écrits au tableau, en 2 colonnes, verbes et noms.	En groupes de 3 ou binômes
10'	Quand le vocabulaire est bien compris, on joue au <i>Jacadi</i> (10' maximum) en faisant guider le jeu par les élèves eux-mêmes	Toute la classe
15'	On écoute, on explique et on chante la chanson	Toute la classe
<b>Evaluation :</b> Tout le monde participe, et à la prochaine séance, ils se rappellent la chanson et les mots		

#### 2.4.4.A- LA ROUTE VERS LA DEMOCRATIE

HELMA DAM

Tilburg

Nous avons demandé à l'un des enseignants du 2<sup>e</sup> Collège Durendael, l'école de Susanne, comment il enseigne la démocratie à ses élèves. Nous avons pris des notes pendant la séance.

#### 30.a- La route vers la démocratie

Imaginez que vous voyagez sur une route vers un pays où existe la démocratie parfaite. Cette route a de multiples virages, bosses et dangers qui rendent l'accès à ce pays parfait particulièrement difficile. Cependant, il y a des panneaux indicateurs tout le long du chemin, pour vous guider dans la bonne direction. Ces panneaux indiquent les principes de base auxquels les gens habitant dans une démocratie sont attachés. Vous êtes bien décidés à trouver ce pays démocratique idéal.

Partagez-vous en groupes et

- Tracez la carte de la « Route vers la démocratie » et donnez un nom à votre pays de la démocratie idéale
- Faites la liste des principes de base de la démocratie, sur une feuille séparée
- Ecrivez les panneaux, qui, tout au long de la route, donnent des informations sur les principes de base de la démocratie. Ces panneaux doivent signaler les principes essentiels qui garantissent une démocratie parfaite
- Faites la liste des éléments qui vous empêchent d'atteindre la démocratie parfaite. Ecrivez alors les panneaux qui conduisent dans de mauvaises directions, dans des impasses, des obstacles et des dangers, tout au long de la route. Ces panneaux indiquent les difficultés pour atteindre la démocratie



- Votre démocratie parfaite se trouve au bout du chemin. A cet endroit, faites la liste des avantages d'une démocratie parfaite, pour les habitants de votre pays idéal
- Comparez votre carte avec celle des autres groupes. Avez-vous choisi les mêmes intitulés que les autres groupes pour vos panneaux, pour les obstacles et pour les avantages ?

Lorsque nous avons observé cette classe, nous avons remarqué combien les groupes étaient sérieux dans leur travail. Ils donnaient également l'impression qu'ils y prenaient plaisir. Nous avons beaucoup aimé l'approche utilisée pour faire comprendre un sujet aussi difficile que celui de la démocratie. Les élèves ont vraiment sollicité tous leurs talents pour réaliser la tâche !

### 2.2.5.A- MON EUROPE

HELMA DAM

Tilburg

Les enseignants de toutes disciplines, et non pas seulement en histoire, géographie ou sciences économiques, ont besoin d'avoir des connaissances de base sur les données sociales et économiques de l'Europe ; tout aussi bien pour leurs propres comportement de citoyens que pour l'éducation à la citoyenneté européenne dont ils sont l'un des médiateurs principaux.

31.a- Mon Europe		
<b>Public cible:</b> Professeurs stagiaires		
<b>Buts et objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter des aspects sociaux et économiques de l'Europe</li> <li>• Participer à la discussion sur l'avenir de l'Europe</li> <li>• Interroger les notions d'égalité et d'inégalité, de justice et d'injustice</li> <li>• Après chaque série de questions, le formateur doit débattre avec les participants. Les réponses doivent amener les stagiaires à réfléchir à leur propre situation et à celle des autres ; Ces questions sont primordiales</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiches de questions sur l'Europe</li> <li>• Fiches pour réponses, papier quadrillé</li> </ul>		
Episodes	Tâches et productions attendues	Modalités de travail
5'	Le formateur explique la tâche. Les stagiaires doivent répondre à toutes les questions	Plénière
10'	Les stagiaires répondent à la première série de questions sur l'Europe sociale	Individuel
10'	Le formateur discute les réponses avec les stagiaires	Plénière
15'	Les stagiaires discutent la tâche entre eux et comparent leurs réactions. Le formateur guide la discussion dans les groupes	En groupes

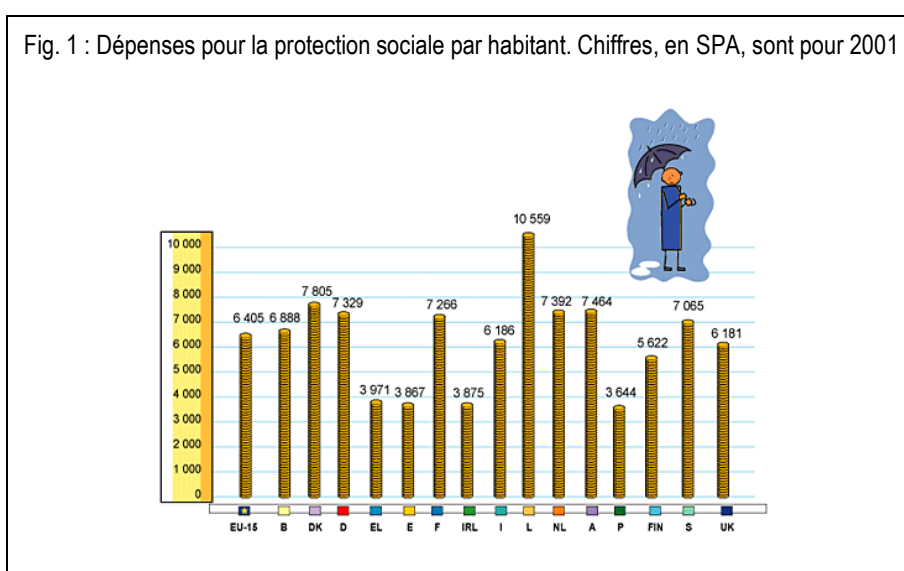
	Ce scénario se répète avec toutes les fiches, jusqu'à la fin de la séance	
<b>Evaluation :</b> justesse des réponses ; haut niveau d'implication dans la tâche, profondeur de la réflexion		

### Sources

[http://europa.eu.int/abc/keyfigures/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/abc/keyfigures/index_en.htm)

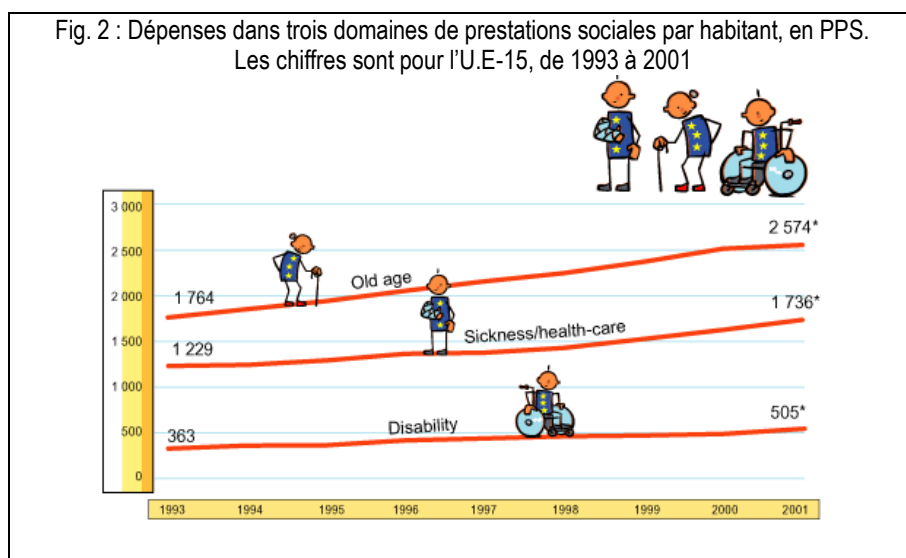
### Fiche de travail 1 – L'Europe sociale

Jusqu'à quel point l'Europe est-elle sociale ? Est-ce que les pays européens protègent les plus faibles (par exemple les personnes handicapées, les chômeurs, etc.) ? Essayons d'en savoir plus, en regardant la figure 1 et en répondant aux questions



- Combien l'Europe dans son ensemble dépense-t-elle par habitant pour la protection sociale ?
- Quel pays dépense le plus pour la protection sociale ?
- Quel pays dépense le moins pour la protection sociale ?
- Combien est-ce que votre propre pays dépense pour la protection sociale ?
- Pensez-vous que dans une Europe Unie on peut accepter des différences entre les pays par rapport à ce qu'ils dépensent pour la protection sociale, ou bien pensez-vous qu'il devrait y avoir plus d'égalité à l'intérieur de l'Union Européenne ? Expliquez et justifiez votre réponse
- Si chaque pays devait dépenser la même chose pour la protection sociale, combien pensez-vous qu'ils devraient payer ?
- Pensez-vous que l'Union Européenne devrait avoir un budget pour les dépenses de protection des citoyens les plus faibles ? Pourquoi ?

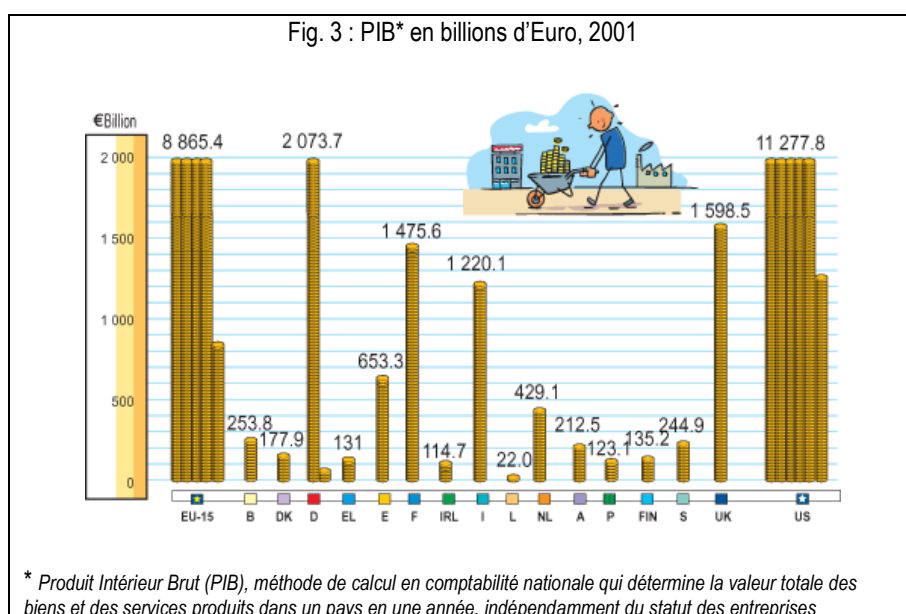
Regardons maintenant la figure 2. Il s'agit des prestations sociales en Europe. Lisez et répondez aux questions



- Quels sont les trois domaines de prestations sociales retenus ?
- Dans quel domaine l'Europe dépense-t-elle le plus ? Pourquoi pensez-vous que c'est le groupe le plus nombreux ?
- Est-ce que ce groupe va augmenter ou diminuer ?
- Pensez-vous que l'Europe dépense assez pour ces prestations ?
- Quel domaine trouvez-vous le plus important ?

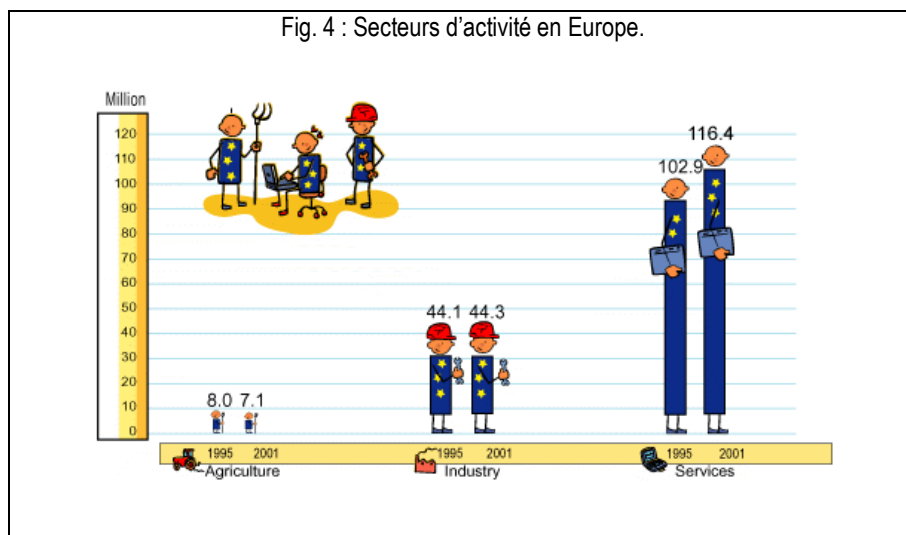
Fiche de travail 2 – L'Europe économique

Est-ce que la richesse est équitablement répartie en Europe ? Est-ce que l'Europe est aussi riche que les USA ? Regardez la figure 3



- Quel pays a le PIB le plus élevé ?
- Quel pays a le PIB le plus faible ?
- Est-ce que le PIB dépend de la taille du pays ?
- En regardant ces chiffres, pensez-vous que la richesse est équitablement répartie en Europe ?
- Pensez-vous qu'il soit souhaitable de répartir équitablement la richesse en Europe ? Justifiez votre réponse

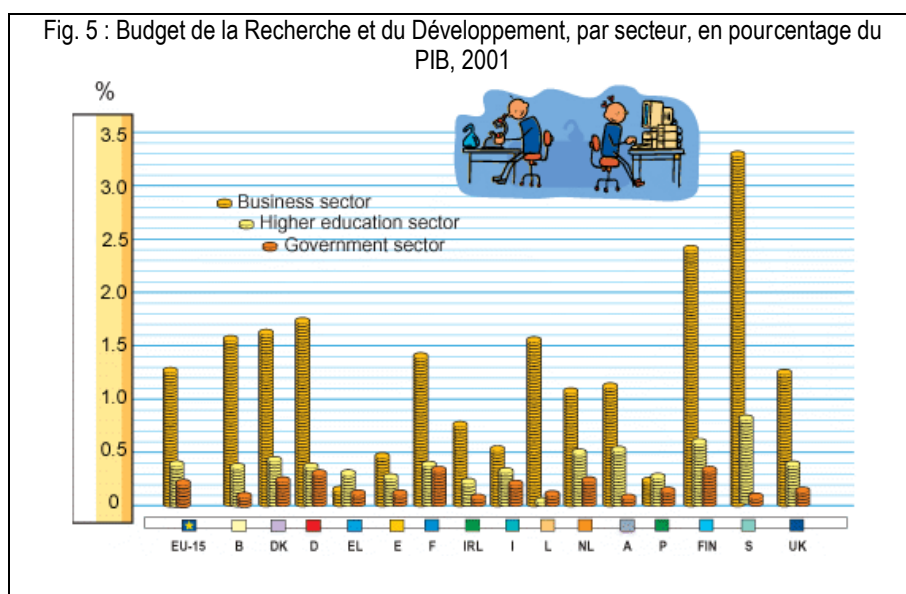
Voyons maintenant dans la figure 4 ce que les gens font pour gagner leur vie en Europe.



- Donnez un exemple de chaque secteur d'activité mentionné dans le tableau ci-dessus
- Quel est le secteur le plus important en Europe ? Pouvez-vous donner une explication à ce fait ?
- Est-ce que vous vous attendiez à cette répartition des secteurs d'activité ?
- Pensez-vous que la situation serait différente dans votre pays ?

*Fiche de travail 3 – Recherche et développement en Europe*

De nombreux pays pensent qu'il est vital d'investir dans l'avenir et de financer la recherche et le développement. Regardons la figure ci-dessous.



- Dans quelle mesure pensez-vous qu'il soit important d'investir pour l'avenir ?
- Regardez combien votre pays dépense pour la recherche et le développement dans chacun des trois secteurs. Qu'en pensez-vous ?

- Si vous comparez votre pays à la moyenne européenne, que voyez-vous ? Analysez et exprimez votre opinion à ce sujet.
- Lequel de ces trois secteurs considérez-vous être le plus important ? expliquez et justifiez votre réponse.

Félicitations ! Vous avez terminé cette session ! Vous en savez maintenant un peu plus sur l'Europe ! N'oubliez pas que les chiffres donnés ici sont de 2001 et pensez à les actualiser en allant régulièrement sur le site <http://europa.eu/>. Ensuite, vous choisissez votre langue, puis vous cliquez sur « L'UE en bref », dans le menu à gauche de l'écran.

#### 2.4.6.A- LE DROIT DES FEMMES EN EUROPE

CAROLE BASCANS

Poznań

On ne peut parler de la construction européenne sans regarder la situation des femmes dans l'Union. Plusieurs approches seraient possibles pour aborder cette question : par la littérature, les arts, les sciences, le cinéma ou une fresque de l'histoire des grandes figures de pionnières... Sur le modèle du « Trivial Pursuit », voici un jeu, à faire élaborer par les participants eux-mêmes, qu'il s'agisse de professeurs stagiaires en formation ou d'élèves dans une classe.

32.a- Jeu de société : le droit des femmes en Europe		
<b>Public cible</b> : Professeurs stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'informer au sujet des droits des femmes en Europe ; développer une prise de conscience sur les questions d'égalité ; aborder les problèmes de la femme dans le monde d'aujourd'hui</li> <li>• Coopérer pour construire un projet commun</li> <li>• Apprendre à utiliser Internet de manière critique</li> </ul>		
<b>Ressources</b> : jeu de dés ; 5 boîtes pour les questions ; carton pour le plateau de jeu ; bristol de 5 couleurs pour les cartes de questions ; marqueurs ; encyclopédies et accès à Internet		
Episodes	Activités et productions attendues	Modalités de travail
5-10'	Se mettre d'accord sur le projet de création d'un jeu de société pour apprendre et enseigner des faits au sujet des droits des femmes en Europe	Plénière
1 h (ou plus...)	Partager et planifier le travail pour la recherche d'informations sur les droits des femmes en Europe (Internet, encyclopédies, livres, magazines)	En groupes
1-2 h	Concevoir et écrire les règles ; écrire les 54 questions et leurs réponses	En groupes
1-2 hrs	Fabriquer le plateau et les cartes	En groupes

1-2 hrs	Tester le jeu et apporter d'éventuelles modifications	Plénière
<b>Evaluation</b> : exactitude et intérêt des questions		

*Codes Couleurs et catégories de questions*

Le plateau de jeu est partagé en secteurs de différentes couleurs et les cartes sont faites dans les couleurs assorties.

- *Rouge* : Femmes célèbres
- *Vert* : Dates importantes dans l'histoire du droit des femmes
- *Bleu* : Statistiques sur le statut des femmes en Europe
- *Jaune* : Les organismes et associations féminines
- *Blanc* : Gages

Pour trouver les questions et leurs réponses, allez sur le site Istepec : <http://www.istepec.eu>

2.4.7.A- L'ECOLE EUROPEENNE IDEALE

HELMA DAM

Tilburg

<b>33.a- L'école européenne de nos rêves</b>		
<b>Public cible</b> : Professeurs stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs</b> :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les stagiaires découvrent un autre système éducatif</li> <li>• Ils le comparent à leur propre système</li> <li>• Ils conçoivent une école européenne 'parfaite'</li> </ul>		
<b>Ressources</b> :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentations préparées par les professeurs stagiaires</li> <li>• Rétroprojecteur ou vidéoprojecteur</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tâches et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>
n x 15'	Présentation, suivie de questions et réponses, des différents systèmes éducatifs des participants (la préparation a été faite en amont du module)	Plénière
40'	En groupes multinationaux, les stagiaires préparent un projet pour une école européenne idéale (présentation sur powerpoint)	En groupes
n x 15'	Présentation des projets ; un projet final est retenu ; ou reconstruit à partir d'éléments pris dans les différentes propositions	Plénière

1 hr	Discussion : qu'est-ce qui est réaliste dans le projet final ? Quelle responsabilité personnelle peut-on avoir, en tant que citoyens, enseignants, parents, avons-nous tous dans l'avancement d'un projet d'école idéale ? Où et comment peut-on influencer les décideurs, au niveau local, régional, national, européen ? => faire une liste de recommandations	Plénière
<b>Evaluation :</b> Degré d'implication dans la tâche ; qualité d'écoute ; pertinence des questions ; profondeur de la réflexion		

#### 2.4.8.A- LE ROLE DES ENSEIGNANTS DU XXIEME SIECLE

ÉVA UJLAKY

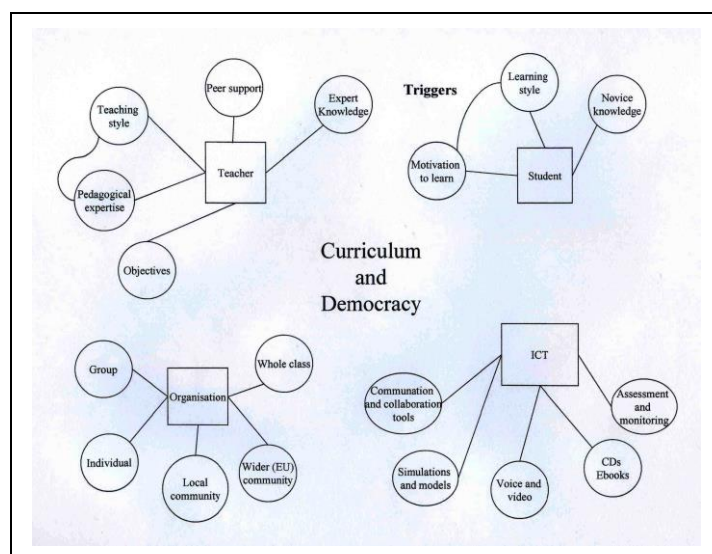
Kecskemét

L'atelier commença par un rapide brainstorming sur le rôle des enseignants. Chaque participant devant émettre une idée. Si les autres sont d'accord, on passe à la proposition suivante ; sinon, on discute. Puis, on montre une série de diapositives présentant le rôle des enseignants à différentes étapes de l'histoire de l'école, jusqu'à aujourd'hui, en laissant du temps pour les commentaires entre chaque diapositive. Puis, en groupe, on rassemble les informations sur les évolutions de l'école et des tâches et missions des enseignants. Le produit final présente le portrait idéal de l'enseignant du XXIème siècle, documenté par des lectures de textes sur les compétences et connaissances des enseignants. Ensuite, les participants ont présenté, individuellement, en une minute chacun, ce qui leur semble caractéristique de leur profession dans leur pays. Les présentations furent discutées et la conclusion de l'atelier fut que le rôle des enseignants est pratiquement le même dans les divers pays d'Europe. Les différences n'ont pas semblé essentielles.

Au final, les stagiaires ont discuté des compétences qui aideraient les enseignants du XXIème siècle à être efficaces dans leur métier.

<b>34.a- Le rôle des enseignants au XXIème siècle</b>		
<b>Public cible :</b> Professeurs stagiaires de toutes disciplines		
<b>Buts et objectifs :</b> Le but principal de l'activité est d'orienter la réflexion des stagiaires vers les changements et les évolutions du rôle de l'école et des enseignants au XXIème siècle. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir la compréhension des changements survenus dans l'enseignement obligatoire en Europe</li> <li>• Présenter les tâches dévolues autrefois et maintenant aux enseignants dans la société, dans l'école et pour le développement des élèves</li> <li>• Mettre en évidence la responsabilité des enseignants comme individus et membres d'une profession</li> <li>• Attirer l'attention sur l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie</li> <li>• Fournir aux futurs enseignants des exemples positifs de développement professionnel</li> </ul>		
<b>Ressources :</b> Tableau papier et marqueurs		
<b>Episodes</b>	<b>Activités et productions attendues</b>	<b>Modalités de travail</b>

20'	Présentation de la problématique par le formateur	Plénière
20'	Questions après la présentation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le rôle des écoles dans votre ville ?</li> <li>• Quel était/est/sera le rôle des enseignants dans leurs écoles dans votre pays ?</li> <li>• Comment pouvez-vous définir le développement professionnel des enseignants ?</li> </ul>	En groupes
20'	Après avoir discuté et débattu de chaque question, rassemblez une liste de caractéristiques, de capacités et de compétences dont les enseignants auront besoin pour l'école du futur et essayez de trouver des moyens de les atteindre	Plénière
15'	Solutions et suggestions présentées sur le tableau papier	Plénière
<b>Evaluation :</b> Implication de tous ; justesse des remarques ; faisabilité des suggestions		



### Bibliographie

Falus, Iván, (1998), *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Hargreaves, A. & M.G.Fullan, (1992), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell

Mihály Ildikó, (2002), Pedagógusok a változ(tat)ás kihívásai közepette, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/4 79-88

Poór Zoltán, (2003), Pedagógusképzés és továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében *Új Pedagógiai Szemle* 2003/5 pp. 50-54

Roberts, J., (1998), *Language Teacher Education*, London, Arnold

Ujlakyné Szűcs Éva, (2005), Language Teacher Training for Lower Primary Classes in Hungary In: *Forschungs und Entwicklungsarbeit band 5 of the PÁDAK Krems "lehre durch forschung / research in teacher education national / international"* pp. 615-623

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

<http://www.ncci-cu.org/nfernce> (Preparing Teachers of the 21st Century; A New Paradigm Shift Measuring Performance)



## 2.b- Courses to Teach European Citizenship

### 2.1.b- Designing an ISTEPEC module

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

One of the remarkable traits of the Istepec -*Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship*- partnership is that it brings together teacher institutions from Northern Europe, Central Europe, Western and Southern Europe : from Sweden, England, the Netherlands, to Andalucia, and Sicilia, via Brittany, Poland, Slovakia and Hungary, it provides a fairly representative sample of the 27 states of the Union and of its various ‘cultural circles’ (Norman Davies, 1997, p.1238). The initial teacher education modules that were designed and implemented during the three years of the programme enabled the student teachers to work together in plurinational, plurilingual, pluricultural groups and to address the issues of citizenship education for the future citizens of Europe, who are today’s pupils in the schools of our various countries.

The two-week modules were designed collaboratively, and a similar framework was agreed upon, although each institution integrated their own specificities; indeed what would have been the point, for the student teachers, of going to Stockholm or to Catania if the modules had been exactly the same here and there? Contextual and cultural differences were an integral part of the experience and of the training process. The time was to be divided into three fairly equal parts: 1/3 for interactive workshops; 1/3 for classroom observation or practice, as the case may be, and 1/3 for personal, autonomous work. Besides, excursions, social evenings and cultural events during the week-end were selected in relation to the general theme of the modules.

An average of 16 participants were registered in each module, from a variety of institutions ; applications were taken online and the coordination committee tried to find the happy balance between having mixed groups and equal numbers of participants, and satisfying individual wishes.

Three main working languages had been identified: French, English and Spanish; but the rule was that there should be some initiation sessions to the less taught languages in all the places where French, English or Spanish were not the native languages.

It seems important to say that preparatory tasks and follow-up work, at the institutions of origin, are part and parcel of the modules; as well as some exchanges with the participants from the other institutions via the interactive 'QuickPlace' platform or the e-mail.

The Istepec approach is based on three principles of teacher education, applied to our particular project:

- Interactive workshops and intercultural understanding, at three levels : thought, language and action ; with the necessary input of knowledge, 'food for thought' ; a lot of questioning, probing and critical thinking ; a lot of space for expressing opinions, reactions and emotions and for debating, negotiating and decision-making.
- Reflective approach : from experience to professional knowledge, in the area of European Citizenship Literacy
- Transferable skills : from the teacher training institute to the classroom AND from one European country to another

Food for thought? What sort of knowledge did we think was necessary for student teachers to teach European citizenship? It is an illusion to think that anybody can acquire all the necessary knowledge about one given subject at one particular point in time... However, here is the minimal survival kit that we suggest : notions about the history, the geography and the institutions of Europe ; some insight into the languages, the cultures and the shared values ; and, more important than anything else, the curiosity and the motivation to want to learn and find out, together with some methodology for investigation and information processing. Indeed, student teachers today may still be teachers in the year 2050 and they will certainly need to update their knowledge in the meantime!

However, it was necessary, for the time being, to identify some chunks of knowledge that were considered the cornerstones of European citizenship. There was so much basic knowledge, so many different issues, that finally three different perspectives were adopted, and the Istepec institutions specialized in one or other areas:

- Europe and Diversity
- Europe and Today's World
- Europe and Citizenship

However, even more important than the actual questions addressed in the modules, the interactive methodology and the time and space allocated to reflection were, in themselves, the true formative factors.

Indeed, making student teachers work together demonstrated in actual teacher-training situations, an example of "shared democratic practice", as advocated by Ricœur, Davidson and a few others:

« ... to reiterate Davidson's argument, 'citizenship is a practice rather than a status'. We share his position that the citizen comes to belong through reflective participation. [...] Citizenship can be demonstrated, therefore, to be neither neutral nor static, but situated, dynamic, and moreover, constituted through lived experience and human agency. [...] He argues that it is through shared democratic practice that some sense of cohesion –belonging- may be achieved. It is practice that constitutes democracy... [...] "Democracy is a creation, not a condition" (Davidson, 1994) and hence, similarly, citizenship is a practice rather than a status. Participation, deliberation, debate, decision-making, and engaging with other citizens are in themselves educative practices. Thus, it is participation –in civil society, in the political domain, with the practice of

citizenship – that reflexively engenders the « belonging », the social solidarity that constitutes citizenship. »  
(Dudley, Robinson & Taylor, 1999)

So, all the student teachers worked together on various topics and issues, in order to find those common grounds, those meeting points; in order to find the answers to professional questions: how can I teach European citizenship to my pupils, in Poznan, in Quimper or in Kecskemét, when I am a teacher of science, or arts, or languages, or a primary school teacher? Under the guidance of teacher educators, they considered the questions from various perspectives; they studied a variety of reference documents; they confronted their views; they debated and deliberated... They devised lessons plans together; they sometimes tried them in real classes, or resorted to simulations among themselves. The criteria for their lesson plans were the following: they had to show evidence of:

- Learning from the new environment (learning to look, listen and feel)
- Independent research
- Discovery learning
- Active learning
- Contextual learning
- Use of ICT

At the end of the project, it must be said that the various evaluation show the effectiveness of this approach, at least in the short term; a more distanced study, in a few years' time, would be necessary to assess its impact on the long term...

### *Bibliography*

- Angel, B. et Lafitte J. (1999), *L'Europe, petite histoire d'une grande idée*, Paris, Gallimard, coll. Découvertes
- Arendt, H. (1972), *La crise de l'éducation*, in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio, n° 113
- Cautrès, B. (2004), *La citoyenneté européenne*, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n° 901
- Davidson, A. (1996), *The Citizen who does not Belong: Multiculturalism, Citizenship and Democracy*, Conference proceedings, Geelong, Deakin University, Centre for Citizenship and Human Rights
- Davies, N. (1997), *Europe, a History*, London, Pimlico
- De Bono, E. (1985), *Six Thinking Hats*, London, Penguin Books
- Dudley J., Robinson, J. & Taylor, A. (1999), *Educating for an Inclusive Democracy : Critical Citizenship Literacy in Discourse*, *Studies in the cultural Politics of Education*, Vol. 20, n° 3, Carfax Publishing
- Goulard, S. (2007), *Le coq et la perle, cinquante ans d'Europe*, Editions du Seuil
- Ricoeur, P. (1995), Publication de l'entretien pour le Monde de l'éducation et du post scriptum, Paris, P.U.F.
- Stanley, D. (2006), *A Reflection on the Function of Culture in Building Citizenship Capacity*, Strasbourg, Council of Europe Publishing
- Stradling, R., ed. (2006), *Crossroads of European Histories*, Strasbourg, Council of Europe Publishing

## 2.2.b- Europe and Diversity

In this section, the reader will find a selection of activities that were implemented in the various institutions of the ISTEPEC network, in order to make the student teachers aware of what it means to teach “Europe and Diversity” within the wider project of European Citizenship Education.

Each activity is situated within its own rationale in the introduction, and, very often, accompanied by a bibliography or a list of useful websites.

The activities that are presented here are, by no means, the sum total of all the modules that were designed and implemented by the ten institutions, over three years. A much larger collection is available on-line on the project website: <http://www.istepec.eu>

### 2.2.1.B- IDENTITY, IDENTITIES

HELMA DAM

Tilburg

The Comenius ISTEPEC Project aimed at developing the abilities and facilities which are important to be able to teach European Citizenship. Obviously, it starts with feeling European.

The following activity was devised in the Fontys module by a group of student teachers from four different countries. The aim is to arouse the participants’ awareness to the multifarious aspects of identity.

The activity can be carried out with any age group... The level of reflection that it will trigger will obviously vary with each group. It is the teacher’s (or teacher trainer’s) responsibility to help the participants reach sufficient depth and clarity in their remarks.

1.b- Identity, Identities...		
<b>Target Audience :</b> Student teachers; pupils aged 11-13		
<b>Aims and Objectives :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To understand what connections students have to Europe</li> <li>• To assess general knowledge about Europe</li> <li>• To consider their own identity</li> <li>• To listen to and accept other people’s opinions</li> </ul>		
<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘I feel...’ statements on A4 or larger sheets</li> <li>• An inflatable ball or globe</li> <li>• Drawing paper</li> <li>• Coloured pencils</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
10’	Remind the students of the work they did in the previous lesson and explain that in this lesson they will be considering their own identity. Introduce the ‘I feel...’ exercise.	Whole class

10-15'	Students consider their own identity. Whether they feel they are a) Dutch b) European or c) something else? A poster with each of these is placed in a different corner of the room. Students have to move to the part of the room that is closest to what they feel.	Individual work
15-20'	Teacher then either chooses students to speak by throwing them something to hold (a blow up globe for example) whilst speaking or students can elect to speak. This student then explains why they have chosen that corner.	Whole class
20-40'	Each student is now given the opportunity to create their own flag – using images and themes that are personal to them. E.g. family emblems; local football team emblems, pictures from where they live, pictures of their family etc. Anything that gives a visual image of what and who they are.	Individual work
40-50'	Take a few examples of the students' work and ask them if they can describe their flag and give reasons for their decisions. Outline that there are never any right or wrong answers or reasons to personal identity, which is what makes it a fascinating subject to talk about. Also explain that it is for these reasons that the subject of 'being European' and the EU as an idea and institution can often be very emotional.	Plenary, whole class
<b>Evaluation :</b> Motivation and authenticity of contributions; depth and accuracy of reflection		

*Worksheet*

<p>I feel Dutch, because.... (Ik voel mezelf een Nederlander, omdat...)</p> <p>I don't feel European, because.... (Ik voel mezelf niet Europees, omdat...)</p> <p>I feel European, because.... (Ik voel mezelf Europees, omdat...)</p> <p>I don't feel Dutch, because.... (Ik voel mezelf niet een Nederlander, omdat...)</p> <p>I feel ..... because.... (Ik voel mezelf ....., omdat...)</p> <p>I don't feel either European or Dutch, because.... (Ik voel mezelf niet Europees of een Nederlander, omdat...)</p>
--

In a recently published book *From Plougastel to Okinawa* (P.U.R. 2007), an international group of writers, composed of researchers from a variety of scientific domains (sociology, history, geography, literature, philosophy, political science, ethnography, sociolinguistics, etc.) illustrates the notion of “identity as a personal narrative about the self”, a kind of selective reconstruction from personal history, favourite attitudes and dispositions. “Identity” gives a sense of coherence to the self and goes together with the perception of the relation between “self” and “others”. It seems that lack in self-confidence could trigger a need for stronger, or louder, proclamation of “identity”...

*Bibliography*

Le Coadic, R., ed. (2007), *Identité et Société de Plougastel à Okinawa*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes

2.2.2.B- STRUCTURES OF EUROPEAN IDENTITY

AGNES HORVATH

Kecskemét

This activity focuses on the multifaceted aspects of European identity.

2.b- The Structure of Identity as the Basis of Europeanism		
<b>Target Audience :</b> Sudent teachers of all disciplines		
<p><b>Aims and Objectives:</b> The main aim of the activity is to orient students' reflections on the different features (languages, tradition, religion, family, skills, attitude etc.) of human being, when constructing personal identity.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to promote understanding the complexity of identity</li> <li>• to present individual and collective elements of personality</li> <li>• to emphasise tolerance and solidarity towards other people's identities</li> </ul>		
<b>Resources :</b> The professor's introduction is based on the bibliography		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
20'	Presentation by the teacher trainer	Plenary
40'	<p>Questions used after the presentation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Who am I? Who are the others?</li> <li>• How am I seen by the others?</li> <li>• What is my dominant identity?</li> <li>• How can our nationality be identified?</li> <li>• Does identity change according to                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ the roles</li> <li>○ the situations</li> <li>○ the type of the connection</li> <li>○ the context</li> </ul> </li> <li>• Identity: is it given or can we develop it?</li> <li>• How can we define European identities?</li> <li>• Can we keep our national identity together with Europeanism?</li> <li>• How can we teach European identity?</li> </ul>	Whole group, debate moderated by the professor
30'	After having a discussion and a debate on certain questions, seeing the problematic points of human identity, the group tries to collect the most important elements (values, attitudes, characters) which represent the "European identity". The list is written on the white-board or clip-chart.	Plenary
<b>Evaluation :</b> Common evaluation to measure the level of compromise, personal evaluation on the		

difficulties to find any concession, general evaluation of the agreement manifested by the list of identity features.

### *Bibliography*

Schaffhauser, Franz, (2000), *A nevelés alanyi feltételei*, Bp.

Hankiss, Elemér, (1999), *Proletár reneszánsz – Tanulmányok az európai civilizációról és a Magyar társadalomról*. Helikon Kiadó, Bp. P.23.

## 2.2.3.B- REPRESENTATIONS OF IDENTITY

SAROLTA LIPOCZI

Kecskemét

The cross boundaries European currency, the Euro, is not only closely connected to the idea of European unification, but also to the cultures of the countries. Thus, introducing the Euro is considered to be not merely an economic measure but a cultural one as well. Therefore the authors of the teaching material “The Euro and the culture” (Sarolta Lipóczi and Brigitte Hager) focused on the national sides of the Euro banknotes and of the Euro coins, as a means to improve linguistic and cultural awareness.

The manual, illustrated with colour pictures introduces the main features of the Euro banknotes and coins and gives samples of the languages of the EU- and Euro-countries. Since the reverse side of the Euro coins is the so called “national side”, which has been decorated by the countries with a view to representing their national characteristics, the Euro is closely related to the history and culture of each country.

In languages, there are common European roots. You can find collective elements and similar “culture words” in nearly every European language. A text written in “Europanto” shows how easy it is to understand the message of a multilingual text. While the view over the cultural identities of the European Union and the “Euro-countries” could lead to the opinion that the diversity of culture is the most important theme of the workshop, a closer look at the languages and “Europanto” shows us common roots.

The improvement of cultural and linguistic awareness helps to understand, respect and tolerate other cultures and identities as well as one’s own.

The main aim of the activity is to give students in teacher training methodical suggestions to make children sensitive to the cultural and linguistic diversity of Europe and help them to develop their own methods and materials.

The question is how cultural identity of a country is represented by the Euro:

- Is it possible to identify with the national sides of your own country?
- How people of other countries can identify with them?
- How do we see the others – how do the others see us?
- How do stereotypes correspond to one’s cultural and national feelings?
- Are there any symbols of cultural traditions on the national side of the Euro coins which are unknown to people from foreign countries?
- Would you choose different stereotypes to describe the national and cultural identity of a country?

The material shows possibilities for several tasks which can be carried out in class and which are presented in the activity sheet, below.

*Bibliography*

Hager, Brigitte and Lipóczy, Sarolta, (2004), *The euro and the cultures. Short and extended version*, Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“

Janurik T., Lipóczy S., (2004), *Magic Words*, in Sarolta Lipóczy-Ildikó Lőrincz (ed.): *The wonderful world of the words; Material for children for language awareness*, Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“

Oomen-Welke, I. (2000), *Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen*. In: *Deutsch lernen 2*.

<b>3.b- Representations of Identity, The Euro coins</b>		
<b>Target Audience:</b> Pupils aged 12-16		
<b>Aims and Objectives:</b> Working on this tasks helps to answer questions such as: “What are the elements of European culture? How does the Euro reflect the cultures of the member states?”		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• to make pupils sensitive to the cultural and linguistic diversity of Europe</li> <li>• to present examples of cultural symbols and diversity</li> </ul>		
<b>Resources:</b> Hager, Brigitte and Lipóczy, Sarolta, (2004) <i>The Euro and the Cultures. Short and Extended Version</i> , Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
15'	Characteristics of the Euro coins. <b>Questions:</b> Which countries belong to the EU-zone, which countries belong to the EURO-zone? (together)	Plenary
10'	You take six journeys through four countries. Where is it possible to pay only in Euro?	Group work
20'	Choose two countries and try to find characteristics / stereotypes (in words and/or pictures/drawings) <b>Presentation</b> [The reverse or national sides of the Euro coins fit the historical, cultural traditions and values of each member state]	Group work – Student presentation
15'	Introduce the Euro coins of your country! (group work)	Group work – Student presentation
15'	Are you satisfied with the motifs chosen for the Euro coins of your country? Is there anything else which could be put on the national side of the coins? Why? (group/individual work)	Group work – Student presentation
20'	Match all the coins to the country they belong to. <b>Questions:</b> Which motifs do you know/do you not know? What is the meaning of the motifs? Would you choose other motifs for some countries?	Group work – Student presentation



15'	<p>Look at a selection of polite forms in some European languages.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Which languages can you identify?</li> <li>• Which language is spoken in several parts of Europe?</li> <li>• Some languages of EU-countries are missing. Which ones?</li> <li>• Do you find any words which are the same/similar in other European languages?</li> </ul>	Group work – Student presentation
20'	<p>This text is written in “Europanto”. Try to translate it into English, French or German! Presentation</p>	Group work – Student presentation
15'	<p><b>Questions:</b> What have we learnt about stereotypes, cultural identity and European identity?          Questions which could have been answered after the workshop :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What are the elements of European culture?</li> <li>• What does ‘uniting Europe’ mean?</li> <li>• How does the Euro reflect cultures of the member states or what is the relationship between the Euro and the history and culture of each country?</li> <li>• Why can you find similar words in different languages?</li> <li>• How can education prepare individuals to face the cultural and linguistic diversity of Europe?</li> <li>• What do we mean by „language awareness”?</li> <li>• What do we mean by „cultural awareness”?</li> <li>• Which experiences have you got with language and cultural diversity of children?</li> <li>• What is the relationship between “language and cultural awareness” and European identity?</li> </ul>	<p>Individual, then plenary</p> <p>Summary, discussion and conclusion moderated by the teacher (together with the students)</p>
<p><b>Evaluation :</b> Clarity and relevance of the presentation and discussion</p>		

#### 2.2.4.B- CULTURAL STEREOTYPES

MONIKA ZÁZRIVCOVÁ  
 Banská Bystrica

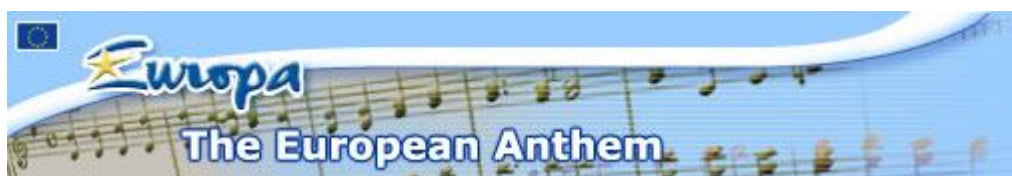
<p><b>4.b- Cultural Stereotypes and Identity Symbols</b></p>
<p><b>Target Audience :</b> Student Teachers ; Pupils at Advanced Level</p>
<p><b>Aims and Objectives :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Look for the identity symbols and cultural stereotypes related to various European countries</li> <li>• Get more aware of intercultural differences between group members</li> <li>• Study concepts of culture and interculturality</li> </ul>
<p><b>Resources:</b> postcards, photos, pictures and/or typical cultural products of various countries, film extracts</p>

Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
15'	<p>Elicit participants' opinions about following questions: <i>What is interculturality? What does it mean to live in an intercultural world? Globalisation and interculturality, are they contradictory?</i></p> <p>Make participants express themselves more or less freely. If needed, use a written support (list of definition of culture and interculturality based on reference books).</p>	<p>Guided debate</p> <p>Plenary</p>
20'	<p>Make participants watch 3 film extracts with no sound on.</p> <p>Task: Try to recognize, through symbols (architecture, objects...) or rituals (clothes, habits, gestures...) the places where the films were shot. Discussion.</p> <p>Question: <i>What can make you recognize a French, Italian, English, Russian, Polish film ?</i></p>	<p>Guided debate</p> <p>Plenary</p>
25'	<p>Present several postcards of the host country and listen to its national anthem. Try to find the answers to the following questions: <i>What stereotypes and clichés do other cultures associate to yours? In your opinion, what do the others think of you (the French, the Italian, the English, the Slovaks, and the Hungarian)? What clichés do you associate to your own nation, culture? What rites (customs, habits, traditions) proper to your culture would surprise foreigners?</i> Discussion.</p>	<p>Presentation, then individual</p>
30'	<p>Distribute maps showing only boundaries of the countries of all ISTEPEC participants. Presentation of postcards, photos or pictures brought by participants. Show and explain various cultural « symbols » of different countries (persons, cities, monuments, food, drinks, customs, traditions, natural sites...). Stick photos and postcards onto maps.</p>	<p>Presentation</p> <p>Plenary</p>
30'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. On a piece of paper, put down the symbols of your culture (your nation) that make you proud and which, in your opinion, the others will surely guess.</li> <li>• 2. On another piece of paper, put down symbols of your culture (that make you proud) and which, in your opinion, the others would never guess.</li> <li>• 3. Try to guess the « pride symbols » related to a culture different from yours.</li> </ul>	<p>Individual</p>

### 2.2.5.B- NATIONAL ANTHEMS, NATIONAL SYMBOLS?

DOMINIQUE VALENTIN

Rennes



Here is what we can read on the website of the European Union:

«In 1972, the Council of Europe (the same body that designed the European flag) adopted Beethoven's "Ode to Joy" theme as its own Anthem. The well known conductor Herbert von Karajan was asked to write three instrumental arrangements -for solo piano, for wind instruments and for symphony orchestra. Without words, in the universal language of music, this anthem expresses the ideals of Freedom, Peace and Solidarity for which Europe stands.

In 1985, it was adopted by E.U. heads of state and government as the official anthem of the European Union. It is not intended to replace the national anthems of the Member States but rather to celebrate the values they all share and their unity in diversity.”

The European anthem does not have words.

When you look at the words of various national anthems of European countries, you find similar topics: national unity, fight against the enemy, worship of the leader, violence... In short, national anthems look beyond national borders only to fight and conquer... Are they “euro-compatible”?

### *Bibliography*

[http://europa.eu/abc/symbols/anthem/index\\_fr.htm](http://europa.eu/abc/symbols/anthem/index_fr.htm)

### *Examples from a selection of national anthems*

#### **Belgium**

Noble Belgium - for ever a dear land –  
 We give you our hearts and our arms.  
 By the pure blood split for you, our Fatherland,  
 We swear with one cry - You will live!  
 You will live, always great and beautiful,  
 And your invincible unity  
 Will have as your invincible unity  
 Will have as your immortal emblem  
 For King, Justice and Liberty!  
 Will have as your immortal emblem –  
 For King, Justice and Liberty!  
 For King, Justice and Liberty!  
 For King, Justice and Liberty!

#### **Poland**

Poland has not yet perished  
 While we still live.  
 What the foe took by force  
 We will take back with the sword.  
 March, march Da~browski  
 From Italian land to Poland.  
 Under your leadership  
 We will unite with the nation.  
 We will cross the Vistula and Warta Rivers,  
 We will be Poles, Bonaparte showed us how to win  
 Like Czarniecki to Poznan, after Swedish annexation,  
 We will come back across the sea to save our  
 motherland

#### **Italy**

Mercenary swords  
 Are feeble reeds,

#### **France**

Come, children of the fatherland  
 The glorious day has come  
 The bloody flag of tyranny  
 Is raised against us  
 Do you hear in the countryside  
 The roar of these savage soldiers?  
 They come right into our arms  
 To cut the throats of your sons and your wives

#### **Portugal**

Heroes of the sea, noble race,  
 Valiant and immortal nation,  
 Now is the hour to raise up on high once more  
 Portugal's splendour.  
 From out of the mists of memory,  
 Oh Homeland, we hear the voices  
 Of your great forefathers  
 That shall lead you on to victory!

#### *Chorus*

To arms, to arms  
 On land and sea!  
 To arms, to arms  
 To fight for our Homeland!  
 To march against the enemy guns!

#### **Italy (continued)**

Of Italy and Poland,  
 Together with the Cossack,

And the Austrian eagle  
Has lost his plumes.  
This eagle that drank the blood  
...

But this has burned his gut  
Let us gather in legions,  
Ready to die!  
Italy has called!

5.b- Are National Anthems « Eurocompatible? »		
<b>Target Audience:</b> From pupils over 13 to student teachers		
<b>Aims and Objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Think and debate about the change in values implied by European Citizenship</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Extracts from various national anthems of European countries. If possible, work with Music teacher, to study the musical specificities of the anthems.</li> <li>European anthem</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected productions	Modes of work
5'	Collect representations of the European Anthem	Whole class
15' + 20'	Each group studies the words and themes of one national anthem and then present their results to the whole class	Group work
20'	Each group works on the values that they would like to promote among European citizens and suggest an answer to the question "Does the European anthem need words?"	Group work
40'	Preparation for debate about national anthems: Should we keep them? Do we need them?	Group work
20'	Debate	Whole class
<b>Evaluation:</b> quality of the arguments and quality of interaction (listening, understanding, taking the others' points of view into account)		

*Dance lesson – Choreograph your own trios, which can be used as a music video for your European Union song*



First, choreograph a dance solo, based on the shapes and movement in your own signature.

Put your 'signature' solo together with two friends, into one trio.

Practice so that your trios fit well with the rhythm and lyrics of your European Union song. Film it!

<b>6.b- European Union Song Choreographed</b>		
<b>Target Audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and Objectives:</b> to learn/practise basic dance actions: gesture, turn, jump, travel, stillness - to choreograph a solo → integrate solos into trios - to be able to choreograph trios, using solo dances in a cooperative, exploratory and courageous way		
<b>Resources:</b> recording of the European Union Anthem		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
5'	1) Warm-up <ul style="list-style-type: none"> <li>• i) Spine rolls + plank</li> <li>• ii) Walk → run + touch / roll / balance / jump</li> </ul>	Students find own space – make sure they can see me
10'	2) Vocabulary <ul style="list-style-type: none"> <li>• i) Turns: in place + travelling + <i>OWN</i></li> <li>• ii) Travelling (gallops): forward / backward / side</li> <li>• iii) Gestures: 'Gather&amp;drop' + hand curl + <i>OWN</i> + <i>LEGS</i></li> </ul>	Encourage students to work safely, and start moving "Big." Gallops: organise so we all face/move in same direction.
10'	3a) Choreography ~Solo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use signature as basis: choreograph a solo through: gesture, travelling, jumps, turns, stillness &amp; shape.</li> </ul>	Students work individually. Let them get on with it. Stand back and watch → move round confirming, helping if asked encouraging
10'	3b) Choreography ~ Trios <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solos x 3 people</li> <li>• Each group must include every person's solo: choices: all 3 people do all 3 solos; different people do different parts of solos; but, all movement material must be included.</li> </ul>	Students choose own groups. <u>Let them get on with it.</u> Stand back and watch → move round.
10'	4) Appreciating <ul style="list-style-type: none"> <li>• Show trios in 2 large groups: ask students to watch for good parts ~ and why they think they are good.</li> </ul>	Encourage students to watch each other respectfully ~look for the positives and describe them.
<b>Evaluation :</b> Engagement of all participants ; mutual respect ; creativity and imagination		

### 2.2.6.B- THE GATE TO LANGUAGES

SAROLTA LIPOCZI

Kecskemét

To have knowledge and awareness about the cultures and languages of other people is a part of these competences, too.

In our presentations and workshops we worked with the results of the Comenius Project “Janua Linguarum” (JaLing) – The Gate to Languages - to train the participating student teachers.

We focus on how education faces the diversity of cultures and languages in school.

The approach of language and intercultural awareness mainly originated in Eric Hawkins’ ideas in the 1970s and has been developed by several international projects.

The Comenius Project “Janua Linguarum” (2001-2004) – (The Gate to Languages) is one of the projects which used Hawkins’ concept. More than 15 countries worked together and developed, tried and evaluated teaching materials for language and cultural awareness for children in primary and secondary schools. The results of this project – and similar projects, too – are very useful for teacher trainings. (See the homepage: <http://jaling.ecml.at>) The aims of the project are to build meta-linguistic competence, to develop a positive attitude to language and cultural diversity (including lesser used and immigrant languages), to help immigrant students keep their mother tongue, and to generally enhance motivation for learning languages.

Some of the aims of the project Janua Linguarum concerning attitudes, skills and knowledge are part of the Hungarian primary school curricula for language subjects although these aims are mainly limited to the Hungarian language in relation to the foreign or minority target languages. Curricula for other subjects taught in the first two triads (Environmental studies, Social studies, Geography, History, Art, and Music) include aims concerning positive acceptance of and/or interest in language and cultural diversity and the objects which form it.

Knowing that the JaLing aims could be integrated into the aims of Hungarian primary school curricula, members of the Hungarian project group have produced some materials relating to curriculum topics in the first four grades. Being turned into little language detectives, students explore differences and similarities between languages and thus develop language awareness as well as acquire tools for language learning.

#### *Teaching material for language awareness*

Teaching material for language awareness “Magic words” developed by Sarolta Lipóczi and Tamás Janurik consists of 20 words, each in 30 languages. These 20 words belong to 4 topics and for each topic there are 5 words. All in all, there are 120 word-cards. Each word-card consists of 5 words. The aims of the activities with these word-cards are

- to make children realize that there are a lot of languages,
- to make children realize that there is a relationship between languages,
- to help students getting a positive attitude to deal with several languages at the same time.

This aims are general characteristics of the teaching materials for language awareness as part of the JaLing project.

One task consists of colouring the word-cards in a way that similar words should show the same colour. At the end the children should know to which European countries the languages belong to and where to find them on the family tree of languages.

They should answer the following questions:

- What can be the reasons for similarities between languages?
- What does “language family” and “language relation” mean?

- Does each country have its own language?

Several teaching materials developed in the European project Janua Linguarum dealt with similar themes. Using the rich collection of tested methods, primary and secondary school teachers can increase the motivation of children to be interested in and aware of languages and cultures and help them to develop a European identity.

### *Bibliography*

Candelier, M. (1998), *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen „Evlang“*.

Billiez, J. Hrsg, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble. 299-308.

Kervran, M., Candelier, M. & David, A. (2006) *Les langues du monde au quotidien, cycle 2 & cycle 3*, Rennes, CRDP de Bretagne

Krodon, C., Oomen-Welke, I., (1999), *Europa sind wir. Teaching Europe in multicultural society*. Freiburg, Fillibach Edition

Hawkins, E. (1984), *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge, C.U.P.

Janurik T., Lipóczy S., (2004), *Magic Words*, in Sarolta Lipóczy-Ildikó Lőrincz (ed.): *The wonderful world of the words; Material for children for language awareness*, Kecskemét, Comenius Project „Janua Linguarum“

<http://jaling.ecml.at>

<b>7.b- European Union, a Strongly Connected Mosaic of Languages</b>		
<b>Target audience :</b> 9 - 11 year old who have already studied English for at least 1 year		
<b>Aims and objectives :</b> to discover the diversity of languages in the European Union and their similarities between them, - To make some hypothesis about the common origins and establish a language tree		
<b>Resources:</b> days of the week in 6 different languages written on tags (the choice depends on the countries: in France, 2 Latin languages, 2 Germanic languages and 2 others languages chosen in the same family), big sheets of papers, a tape or CD where the days of the weeks have been recorded in the different languages and maps of Europe.		
<b>Episodes</b>	<b>Activities and expected productions</b>	<b>Modes of work</b>
	<b><u>Discovering the tags</u></b> Pupils receive 3 tags. They just know that the words are written in different languages of the EU. They try to identify the words	Individual task
1 or 2 lessons of 45', depending on the children	<b><u>Sorting out the tags</u></b> They receive all the tags, sort them out freely and stick them on big sheets of papers. They explain to the class how they have proceeded. Work stuck on the walls and kept there as landmarks for the next activity. Pupils will probably put together words that begin alike or end alike. (focus on the similarities)	Group work
	<b><u>Sorting them out on a board</u></b> Each group receives the tags again and a big sheet of paper. They have to sort the tags by languages (focus on small differences between languages that look alike). The result is stuck on the blackboard, compared and discussed to build up a common board, which is not totally filled out, as some words are not identified.	Group work

	<b><u>Completing the board by listening to the tape</u></b> The pupils listen to the days of the week in one language and try to find out where the words are on the board in order to place the missing ones. Then, the name of the language is given by the teacher (emphasis put on the different way to pronounce letters).	Class
	<b><u>Looking on a European map</u></b> The teacher asks the children to find out why some languages are so similar and write down the hypothesis proposed by the pupils. Then the pupils study a European map in groups and make links.	Group
	<b><u>Research on the net and encyclopaedias</u></b> Each group will have to make a research on the history of a group of neighbouring countries that have similar languages to find out why. Some conclusion will be written.	Group and class
<b>Evaluation</b> : finding the right families		

### 2.2.7.B- EUROPEAN LANGUAGES GALORE!

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

This activity is based on

- a pragmatic theory of linguistics: the use of various linguistic forms in different languages reveals the various cultural, and sociocultural, approaches to the topics under consideration
- interactive theories of learning: the student teachers work in multinational groups and must debate in order to produce a joint interpretation
- a reflective approach to teacher education: all tasks are followed by a debriefing session during which the student teachers must elicit what they have learnt, how they have reached their objectives, what else could have been done and how they could transfer this activity into the classroom

The groups of student teachers were planned so that there would be a variety of native speakers of different languages in each group.

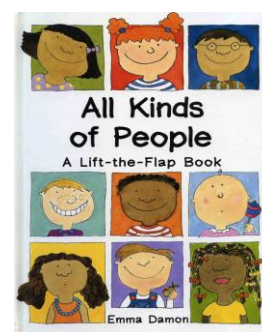
We devised a series of varied and graded tasks in order to develop language awareness in trainee teachers of all disciplines, and to help them build their own self-confidence when faced with an unknown 'foreign' language.

Because we are working within a European project aimed at promoting European citizenship in teacher education, we limited our choice to a variety of European languages.

The documents we chose, besides being available in many languages, are also relevant, in their contents, to the two major issues addressed by the Istepec project: European citizenship and Intercultural practices.



Document n°1: *All Kinds of People*, by Emma Damon and its translation into 8 European languages, is a book for children aged 6-8, which illustrates at the same time the notion of differences among children and that of the uniqueness of the individual and which encourages self-confidence by enhancing a positive view of the self and respect for others.



Document n°2: *The home page of Google search engine* in 25 different European languages enables the participants to address the issue of international communication via the Internet in the Global village. <http://www.google.com/>

Document n°3: *The News page of the European Parliament Website* provides an opportunity to discover European matters under discussion at a given moment, to compare the ways in which they are presented in different languages and, as a follow up task, the student teachers can exchange their own views on the topics. <http://www.europarl.europa.eu/default.htm>

<b>8.b- European Languages Galore!</b>		
<b>Target audience:</b> Student Teachers of all disciplines		
<b>Aims and objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to develop language awareness</li> <li>• to discover similarities between families of European languages</li> <li>• to boost self confidence in front of unfamiliar languages</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Photocopies of the front cover of Emma Damon's <i>All Kinds of People</i> in 8 different European languages and worksheet</li> <li>• The actual books in all 8 languages</li> <li>• Photocopies of Google's home page in 25 European languages a worksheet and a map of the various linguistic families across Europe</li> <li>• The ICT room with a video projector</li> </ul>		
Episodes	Activities and expected productions	Modes of work
20'	All the student teachers receive the 8 photocopies of the cover pages: <i>All Kinds of People – Tous différents! – Somos todos diferentes – Cada uno es especial – En ik, en ik, en ik – I bambini del mondo – Różni, najróżniejsi – Az emberek</i> and a worksheet. An extra worksheet is given to each group for the final, collective, answers.	Individual study, then Group work: after filling the grid individually, the trainees must agree on ONE set of answers in each group.

20'	The worksheet is a table with the names of the languages at the top of each column and a number of lines: 1. Verb or Noun; 2. Adjectives; 3. Personal or General; 4. Theme or Notion; 5. Interpretation. (Note that no technical terms are used, as the trainees are not all language specialists).	During the plenary session, one group gives their answers and the others agree or disagree and everything must be explained and justified.
30'	The books are then distributed among the groups; 1 or 2 per group, depending on the number of groups. The trainees are asked 1) to look at the books; 2) to try and understand the general message; 3) to decipher one or two pages and then 4) to imagine how they could use this in class.	The second plenary session is devoted to general interpretation and reflection on the interest of the activity, for themselves as well as in class
15'	(after coffee break, possibly in ICT room) The trainees receive the copies of Google home page in 25 languages. The copies are numbered but the languages are not named. A map of the linguistic families of languages in Europe is given to each group; or they can search on : <a href="http://home.unilang.org/main/families.php?l=en">http://home.unilang.org/main/families.php?l=en</a> The trainees must group the Google pages in 'families', try to identify the languages, and distinguish between Indo-European and Uralic languages.	Group work Each group must give only ONE set of answers.
20'	The groups compare their findings and explain how they came to their conclusions. The main distinctive features (word order, word formation, declensions, accents and alphabet...) are listed. Common roots are recognized.	Plenary
20'	In ICT room – The lecturer will demonstrate on the video projector. The student teachers are asked to go to the website of the European Parliament and to open the page in their own mother tongue. They are given a few minutes to explore the site, and then to open the “News” page, which they are asked to scan-read and make notes of the main features in their own languages.	Individual work
20'	Each student teacher now opens the News page in two other languages; one that they are familiar with and the other that is unknown to them, with a view to comparing the presentation of the news items; they make notes of what is similar and what, different.	Individual work
15'-20'	General debriefing of tasks 2 & 3, from the points of view of language awareness, European dimension and Teacher education	Plenary
<p><b>Evaluation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accuracy and relevance of the student teachers' contributions in all four tasks</li> <li>• Implication of all in the tasks and fair distribution of speech in the groups</li> <li>• Motivation and pleasure in making linguistic and cultural discoveries</li> </ul>		

*Bibliography*

Damon, Emma (first published in 1995; latest reprint in 2005), *All Kinds of People*, London, Tango Books - For publications in other languages, check with your own bookshops.

<http://home.unilang.org/main/families.php?l=en>

<http://www.europarl.europa.eu/default.htm>

<http://www.google.com/>

## 2.2.8.B- TABOOS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

IZABELA ORCHOWSKA

Poznań

The rationale of this session is in complete adequacy with the Istepec project. Moreover, during the various tasks, the student teachers work in mixed groups, which is in itself, an authentic, intercultural, experience.

From the point of view of the teacher trainer, or lecturer, it is quite interesting to observe the various groups and to note differences in the way the student teachers hold their ground in the various discussions. While being careful not to over-generalize, it might be possible to identify certain specificities or idiosyncrasies... Could those be attributed to national traits, to individual personalities, or to the ways the various education systems address the teaching of communicative and deliberative skills in the countries represented in the Istepec partnership?

The observations are too few and not sufficiently structured to enable us to venture significant conclusions; but there is certainly here some matter for research.

### *Bibliography*

Baudry, P., (XI 2000) *L'autre rive : comprendre les Américains pour comprendre les Français*, un cyber livre, <http://www.pbaudry.com>, consulté le 31 mai 2002

Carroll, R., (1987), *Evidences invisibles. Américaines et Français au quotidien*, Paris, Edition du Seuil

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998), *Les interactions verbales. T. 3. Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin / Masson.

Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E.-M, (1989), *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin

Marcjanik, M., éd. (2005), *Grzeczność nasza i obca*, Warszawa, Wydawnictwo Trio.

### 9.b- Taboos

**Target Audience :** Student teachers of various countries

#### **Aims and Objectives :**

- To understand the notion of « taboo » within the European context
- To be aware of the impact of culture in communication, especially when the subject happens to be 'taboo' in one or more cultures
- Linguistic skills: to learn to talk about emotional subjects, bearing in mind the different values and respecting sensibilities

<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Film « Dieu seul le sait » de Guillaume Bréaud</li> <li>• Worksheets 1 and 2</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tasks and expected Productions</b>	<b>Modes of Work</b>
5'	Explain the notion of a 'taboo' and its different meanings in history	Plenary
10'	Based on the list shown on worksheet 1; students discuss about different taboos; do they still exist? In private, or in public life?	Groups of 4 / 5 student teachers
5'	Each student teacher underlines the subjects which are considered taboo in their countries, circles or families and they try to explain why this is so.	Individual work
5'	In 'nationally homogeneous' groups, the students compare their lists and explain their mutual choices	Group work
10'	In mixed groups, the students compare and justify their choices	Group work
10'	The students watch together the scene from the film "Dieu seul le sait"; then they do the task on worksheet 2 and discuss about the question of whether this scene would be taboo in their own countries. Is it an example of freedom of speech or is it a provocative scene?	Plenary Discussion guided by the teacher
<b>Evaluation:</b> Final conclusion; can we formulate a common point of view?		

*The origin of the word 'taboo' by a student from KJO, Poznań*

The word is of Polynesian origin and that it is one of the rare occurrences of words from so-called 'barbaric' peoples that have been retained by the Western world. In English, this word was first used by James Cook, who brought it back to England in 1777. It is difficult to translate the Tonga word 'taboo' into other languages. Freud understands it to mean "sacred" and "impure" at the same time. Betz proposes a more probable meaning, with "ta" as a prefix meaning "to signal" or "to mark" and "boo" as "strong" or "intense"; which would make it to mean: "strongly marked".

*Worksheet n°1*

Select the propositions that you would agree with, among the following:

- Taboos can be considered as « well understood innuendos » with an important social function; indeed they set rules of behaviour and frontiers; they acknowledge the presence of authority; they establish a corpus of social norms. (Reimann, 1989 : 421).
- Taboo behaviour evades all discussion.
- Violating a taboo is not followed by a coded sanction, but it generates automatically feelings of guilt, execration and shame.
- Taboos are culture-specific and, because they are not codified, they escape the foreigners' notice.
- The only felt sanction for violating a taboo will be a cut in social communication.

*Worksheet n°2*

Select from the list below the topics that are considered taboo in your culture of origin and try to explain why – you can add your own suggestions:

- Historical events (say which)
- State secrets
- Social, ethnic, political or religious memberships
- Age
- Money matters (personal wealth, salaries, inheritances, winnings)
- Private, intimate life
- Feelings (which? for whom?)
- Death
- Illnesses
- Sexuality
- The established hierarchy (religious, political, etc.)
- Religion (faith, dogmas, religious practices)
- The church (its management, priesthood and celibacy, for example, the pope’s authority)
- Failures (in love, social, financial, poverty, unemployment)
- Hateful remarks against Jews, Catholics, Muslims, ...
- Family secrets (violent behaviour, incest, etc)
- Other: ...

#### 2.2.9.B- QUESTIONS OF TOLERANCE: ATTITUDES TOWARDS HOMOSEXUALS

AGATA KNAK

Poznań

Although homosexuality is no longer taboo in Poland, it is not always easy to declare your homosexuality for fear of being disowned by the group. Actions which are undertaken to promote tolerance towards homosexuals are very often forbidden by the government and scorned by the public. The image of Poland is being created through the prism of negative events.

And yet, many Poles represent a wonderful open-mindedness and a very strong determination to act against intolerance, even at government level. We insisted to show the two facets of the Polish society and to discover the attitudes towards homosexuals in other European countries.

Considering that one of the key-words of the module is “Diversity”, we thought that one more recommendation in favour of tolerance would mean one more recommendation against intolerance towards homosexuals.

<b>10.b- Tolerance towards Homosexuals</b>
<b>Target Audience :</b> Student Teachers
<b>Aims and Objectives :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to reflect on the notions of tolerance and intolerance</li> <li>• to learn about the situation of homosexuals in the Istepec countries</li> <li>• to compare national actions to promote understanding attitudes</li> <li>• to think about possible responses to intolerance</li> </ul>

<b>Resources:</b> A video copy of the short film “Gelée précoce” (Early Frost)		
<b>Episodes</b>	<b>Tasks and expected Productions</b>	<b>Modes of Work</b>
20'	Watch the short film - Questions: What is the theme? What are your first impressions about the way the theme was dealt with?	Whole group
40'	Analyse the various definitions of homosexuality which are given in the film	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Has homosexuality always been rejected? Historical perspective</li> <li>● The rights of homosexuals ; comparison between various countries</li> <li>● National actions to promote tolerance; comparison between various countries</li> <li>● How can we remedy intolerance? Is tolerance sincere and effective?</li> <li>● Discussion</li> </ul>	
<b>Evaluation:</b> Accuracy of information; sincerity of discussion; depth of reflection; clarity of expression.		

### *Bibliography*

The European Charter for Human Rights, article 21 “Non-Discrimination”

The Convention for the safeguard of Human Rights and Fundamental liberties, article 14 “Discrimination is prohibited”

<http://web.amnesty.org>

## 2.3.b- Europe and Today’s World

### 2.3.1.B- HERITAGE AND MODERNITY

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

In the following session, we consider the relationship between architecture and the citizen, within the European area.

This relationship can be viewed from various angles:

- The evolution of artistic schools
- The expression of political designs
- The manifestation of various religious faiths
- Environmental concerns

- Societal behaviours and attitudes

*The evolution of artistic schools:* it is indeed a real pleasure to identify and to follow the various manifestations of the same school throughout Europe, and to admire its local varieties, whether it is the classical Roman columns, or the Byzantine cupolas, the Gothic spires or the Baroque scrolls; or again, the many Art Nouveau buildings from Vienna to Barcelona... Modern and post-modern architecture has also something of this supranational dimension, reaching beyond the European space to all the countries in the world.

*The expression of political designs:* all governments, all regimes, have tried to impress their seal on the architectural landscapes of their countries, for more or less avowable motives... Castles, palaces, town halls or houses of Parliament: all these buildings reveal a certain way of expressing authority, power and glory, hierarchy or democracy. European monuments bear evidence of historic changes and of the prevailing ideologies at a given time, in a given place.

*The manifestation of various religious faiths:* religions have probably been the better providers of commissions for architects, from the beginnings of time. From the stone circles of pre-Christian times to the huge shopping-malls of our days, churches, mosques, temples and arenas have been erected everywhere in the world to celebrate the glory of some divinity or other, whether God or Mammon. The European heritage of dedicated monuments punctuates the history of faiths and signals the various “cultural zones” described by Tamás Janurik in 1.2.3 of this book. The Mezquita in Cordoba or *Haghia Sophia*, St Sophia Basilica in Istanbul, for example, are intercultural monuments which testify to the eventful encounters of civilizations.

*Environmental concerns:* the study of urban landscapes gives very good indications as to how people live today in our European cities and how they deal with environmental questions in their everyday life. Postcards or photos of the streets of our towns show at a glance the respective space allocated to people or to cars; the way in which people’s needs have been taken into account; the way in which environmental issues have been dealt with: are there any bicycles or cycling tracks, tramway stops or bus lanes, pavements and pedestrian crossings adapted to pushchairs and wheelchairs?... What size are the car parks? Are there any small shops in the town centre? Can we see different waste-bins for different types of waste? Etc.

*Societal behaviours and attitudes:* The study of the layout of the various districts in a given city gives very instructing information about the societal organization of everyday life: where are the largest buildings? Where are the schools, the hospitals, the public parks and the sports halls? Jean Nouvel, a famous architect (Institut du Monde Arabe, Paris; Dentsu Tower, Tokyo; Torre Agbor, Barcelona; etc.) recently expressed his indignation in an interview to *Le Moniteur*:

“It would already be a great improvement if our ways of life were duly considered by our politicians in the choice of their policies. Ecologists have managed to convey a certain number of ideas. But the very conception of urban districts would require an entirely different ethical consciousness. When I started this profession, I thought that things would change, that a new awareness would emerge, to guard us against previous mistakes. When you see the problems in suburban areas, it is incredible that anybody should be surprised! We allowed ghettos to develop, without ever thinking about landscaping the districts, about planning new buildings or amenities. We allowed these people and these districts to deteriorate, without providing the most basic community facilities. And then we look at the scenes in bewilderment...” (Jean Nouvel, interview with *Le Moniteur*, 8 June 2006)

#### Sources

<http://www.lemoniteur-expert.com/depeches/>

<http://www.euractiv.com/fr/environnement>

Leipzig Charter on Sustainable European Cities (2007) [http://www.energie-cites.org/IMG/pdf/charte\\_leipzig.pdf](http://www.energie-cites.org/IMG/pdf/charte_leipzig.pdf)  
<http://www.fluctuat.net/3868-Histoire-de-l-architecture-moderne>

<b>11.b- Understanding our Built-up Environment</b>		
<b>Target Audience :</b> Student teachers		
<b>Aims and Objectives :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• to understand the relation between people and buildings from various points of view: artistic, historical, political, environmental...</li> <li>• to think about and design lesson plans integrating this topic in various curriculum subjects</li> </ul>		
<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 or 5 sets of 6 different postcards or photographs from various European cities or villages. Each postcard or photo must be pasted on a piece of paper -and possibly laminated- to hide all indications of where they were taken               <ul style="list-style-type: none"> <li>• A3 sheets (1 for two), some 'blue tack' and medium-size marker pens</li> </ul> </li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
45'	The monuments of Europe Individually, make the list of the 5 monuments that best represent your idea of Europe (5') <ul style="list-style-type: none"> <li>• In groups of 4 or 5, compare your lists, explain your choices and finally agree on a common list of 5 monuments for the group (15')</li> <li>• Present your list to the whole class; discuss and debate the values that those buildings symbolize (25')</li> </ul>	Individual, then in groups of 4 or 5, then plenary
30'	The streets of Europe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Each group gets a set of 6 photos and they must try to guess where the photos were taken and specify the clues that informed their choices (20')</li> <li>• General correction</li> </ul>	Group work
30'	(After coffee break) Ways of life and priorities <ul style="list-style-type: none"> <li>• Each pair of students will analyse one postcard to collect as much information as possible in order to reconstruct a picture of how people live in that city (or village, district, etc.) and what societal priorities are revealed</li> <li>• The students paste their postcard in the middle of their A3 sheet and write their conclusions around it and then paste their poster on the walls or/and blackboard</li> </ul>	In pairs
30'	The exhibition <ul style="list-style-type: none"> <li>• One student out of each pair stays beside his/her poster while the other half walk round the room, reading the information and asking questions to the presenter</li> <li>• Students change roles</li> </ul>	Everybody, in two different roles, in turns



30'	Reflection and evaluation <ul style="list-style-type: none"> <li>• General discussion: What have we learnt? How? How much of it is transferable into the classroom? In what subjects?</li> </ul>	Plenary
<b>Evaluation :</b> Quality of involvement in the tasks; accuracy and relevance of the remarks; clarity and style of the poster display; depth of reflection		

<b>12.b- The European Citizen in the City</b>		
<b>Target Audience :</b> Student teachers		
<b>Aims and Objectives :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To teach future European citizens to get involved in local decisions</li> <li>• To address the questions of urban landscaping and the relationship between the immediate environment and behaviour</li> <li>• To enable participants to look for common grounds on which to build decision-making strategies</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A few scenes from the film <i>Chacun cherche son chat</i> (Cedric Klapisch, 1996)</li> <li>• Recording of G. Lafaille's song <i>La Maison du Passage</i> and copy of the lyrics (or any other song about a town, a district, a native village, etc.)</li> <li>• A street map of a town, with a 'blank' zone near the centre</li> <li>• Identity cards for role play</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tasks and expected Productions</b>	<b>Modes of Work</b>
15'	Changing scenes <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 scenes from the film <i>Chacun cherche son chat</i> : 1)demolishing a block of flats in Paris, 11th district and 2) a short dialogue between two inhabitants who comment the changes in their street</li> <li>• Debriefing of the two scenes: what is at stake?</li> </ul>	Whole class
10'	Listen and understand (it is a song about a block of older houses being replaced by a multi-storey cinema) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listen to the song and explain the message</li> <li>• How do you view the ideal urban environment where you would like to live?</li> </ul>	Whole class

40'	<p>Rehabilitating a central district in your town. Distribute the street maps and the identity cards to the group members</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The blank zone on your maps, near the town centre, will be rehabilitated next year; a call for projects has been issued in the local paper</li> <li>• Groups of 3: prepare your project for the general meeting of the town council due next week</li> <li>• Group of 7: as elected members of the municipal authority, you prepare next week's meeting and the hearing of the <i>n</i> projects; make sure you know what you want and what criteria you are going to use to judge the various projects</li> </ul>	<i>n</i> groups of 3 + 1 group of 7; each group of 3 represents the inhabitants; the group of 7 represents the municipal authority.
30'	<p>Meeting at the Town Hall</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Each group presents their projects ; the elected members of the council ask questions; they may or may not ask for more time to deliberate (if this happens, the groups of 3 will enjoy a break in the meantime)</li> <li>• The local authority give their conclusion and justify their position</li> </ul>	Whole class
30'	<p>Reflection and discussion about the session: Elicit what was relevant to</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• citizenship education?</li> <li>• European citizenship?</li> <li>• intercultural preoccupations?</li> <li>• teacher education?</li> </ul>	Whole class
<b>Evaluation :</b> Imagination and credibility of the projects; clarity and persuasion of argumentation		

*Our Mutual Heritage*

ANDREA ZVAROVA  
Banska Bystrica

This activity was suggested by a student teacher, as part of their personal contribution to the Istepec courses.

<b>13.b- Our Common Heritage and Cultural Diversity</b>
<b>Target audience:</b> pupils from 14 yrs onward
<p><b>Aims and objectives:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to get better acquainted with non governmental agencies for the protection of our heritage : the UNESCO, Council of Europe</li> <li>• to broach a philosophical question</li> <li>• to learn to organize one's ideas</li> <li>• to improve writing skills</li> </ul>
<b>Resources:</b> access to the Internet, encyclopaedia

Episodes	Activities and expected productions	Modes of work
20'	Identify the monuments and find what they have in common (all belong to the Unesco World Heritage)	A quizz
30'	Reflect on the whys and wherefores of protecting natural and cultural heritage, on the notion of goods belonging to « the people of the world » and what this implies.	Group work, then plenary
1hr	Each group must select their own monument or natural site that they will present to the class; they will justify their choice.	Group work, then plenary
1 to 2 hrs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14-16 yrs: write a text to your deputy, to ask Parliament to add a particular site or monument to the list.</li> <li>• 16-18 yrs: write an essay on the question « Is it possible to say that some sites or monuments belong to ‘the people of the world’? »</li> </ul>	In pairs
<b>Evaluation:</b> quality of argumentation		

### 2.3.2.B- SCIENCE, TECHNOLOGY AND THE CITIZEN IN THE GLOBAL VILLAGE

DOMINIQUE VALENTIN

Rennes

Some fairly recent events like the expansion throughout Europe of *bovine spongiform encephalopathy* have underlined the fact that globalization increases the circulation of risks related to the development of certain techniques or technologies stemming from applied research. The problems affecting food are more strongly felt by public opinion because, obviously, everybody is directly concerned. It is true that public agencies look after our health: the AFSAA (French Agency for the Safety of Food), in France for example or the EFSA, European Food Safety Authority, at the European level. But does this exonerate the European citizen from exercising his own judgement about such vital issues? We prefer to think that our national and European agencies are trustworthy and reliable and to believe that their experts “speak the truth”, but should we for all that renounce all cautiousness?

Another event and its consequences have left a vivid impact on French public opinion: the Chernobyl catastrophe. Immediately after the accident, the French had been publicly reassured and even officially deterred from taking any precautionary measures, in particular about what they could eat, or avoid eating. Twenty years – and a court-case- later, we are told that the measures of radioactivity taken at the time were not correct. Protest against the official press releases of the time, obviously argued that clouds can, in fact, overlook national borders but also mostly insisted that experts cannot overlook the requirements of those who commission the evaluations...

Two kinds of reflection seem necessary: the citizens’ watchful attention to the authenticity of the expertise, and their lucid questions about the origins of catastrophes. What is the use of experts if they are at the beck and call of a “master”? How to be sure of the experts’ independence? How to make sure that a counter-power is at work? It is not our aim to criticize this or that authority, but we want to say that without a counter-power, the power itself is at risk and so are the citizens under its authority. Our second trend of thought is concerned with the causal link between a given situation and a catastrophe: isn’t food safety threatened precisely by our modes of food-supply? Isn’t nuclear safety endangered precisely by the

geopolitical context? But how can the European citizens exercise their reflection, provided they are allowed to do so? Jacques Testard (2003) writes:

« ... There cannot be any real democratic debate without free information of the citizens, without adequate training to the nature of the problems and to the various possible solutions, without individual and collective awareness of the needs for change and of the means available to effect this change.»

Once this has been said, how do we go from there? Two domains of competence are called for: scientific-cum-technological literacy and citizenship literacy.

### *Scientific-cum-Technological Literacy (STL)*

STL is a real societal issue; an issue which has always existed but whose impact has expanded together with the growing complexity of sciences and technologies. How can we ensure a sufficient level of scientific and technological knowledge to all our pupils, to all our students? How can we help them cross over the barrier of mistrust? Who has not heard the clichés about ‘not being good at maths’... because ‘I am of a literary disposition’... or any other variation on the same motif... To speak about France, the distinction between « sciences » and « humanities » remains very rigid; as if science had nothing to do with humanity... Can such a separation still hold in the XXIst century? Should we for all eternity work upon the assumption that “what looks alike goes together” and stick together languages with history and maths with sciences? Is it possible to make science more accessible? Is it necessary to resort to playful approaches? Playing with science is undoubtedly an attractive strategy, which seems to work well with children as well as with adults.

Portugal offers a very interesting model. The government agency *Ciência Viva* which aims at increasing the scientific and technological level of the Portuguese population has proved to be a very successful initiative, showing many varied actions of very high quality: teachers and local authorities are strongly involved in providing Summer sessions for young people during the holidays, training sessions in laboratories for high school pupils, organisation of a “Week of Science”, opening of specialised centres all over the country: “Water”, “Astronomy”, etc. The population adhered so fervently to the activities of *Ciência Viva* that they demonstrated when it was threatened with closure by the new government. (See *Cultura Científica e Movimento Social: Contributos para a análise do Programa Ciência Viva*, Lisboa, Celta, 2005). It must be noted, however, that the success of *Ciência Viva* is not without its own shadowy corners: *Ciência Viva* tends to ignore controversial topics. I particularly recall an exhibition on nanotechnologies which elaborated on their many advantages and various applications, but which hardly mentioned their risks and implications on society. Indeed, how can you criticize technologies sponsored by the government when you are, yourself, funded by the same government? Moreover, how can you apply a playful approach to invisible technologies, like nanotechnologies? Playful experiments do not work with the invisible.

### *Education for scientific deliberation*

This is where citizenship literacy comes in. Educating the citizen to explore and investigate controversial areas is necessary. What do we need to be able to explore controversial areas? Being able to identify the sources, to understand what is at work, and what conflicting uses are at stake. To achieve this, a minimum of scientific and technological culture is necessary, but the non specialists will never have the level of competence required to form a documented judgement. This is where the citizen takes over: who is this expert? If I make this particular choice, what will be the consequences for my neighbours? If we make these decisions, what will be the consequences for other countries, for other continents? Let us just think about bio-energy which seems to be an appropriate answer to our problems of energy, but which endangers forests and food-producing agriculture. Are such situations viable or will they not turn upon us *in fine*? This is where we find the notion of *sustainable development*, advocated by the UNO as early as 1970 and which is slowly gaining ground in Europe.

Jean-Claude Grégoire, at Brussels free University, trains his students to explore controversies, in specific workshops, integrated in their curriculum. His main point is that it may not at all be necessary or important to make immediate decisions, but that it is vital to consider all the stakes and all the points of view. He writes (see website):

« We pose as « new fact » the need to think the impact of sciences in reference to the « state based on democratic principles ». In fact, principle-notions like judiciary mediation, the rule of law, transparency, accountability, public interest, human rights and individual freedom are from now on inscribed among the requirements of scientific work. But the consequences in terms of scientific activity and university education must be thoroughly explored, as the relevance of those principle-notions is conditioned by the active interest and open-mindedness of scientists towards the activities and knowledge elicited by their colleagues from other areas of knowledge, and moreover, by their fellow citizens : it is all about the production of “interesting” knowledge in the etymological sense of the word “interesting”, meaning creating links, producing opportunities of connectivity.”

Compartmentalization is no longer on the agenda in research, under penalty of being severed from the Human.

It seems that all these tracks could lead to the exercise of citizenship, whose existence must materialize: development of an authentic scientific and technological literacy and appropriate education in schools and universities to promote the advent of a real study of stakes and conflicts of interests around one given question. Informal education has also a part to play, not only to help previous generations, who did not benefit from adequate schooling in their time, but also to ensure continuous, lifelong learning in this difficult exercise.

### *Bibliographie*

Koch-Miramond, Lydie et Toulouse, Gérard, dir. (2003), *Les scientifiques et les droits de l'Homme*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme

Palma Conceição [Cristina](#), do Carmo Gomes Maria, Abrantes Pedro, Pereira Inês, da Costa António Firmino (2005), *Cultura Científica e Movimento Social : Contributos para a análise do Programa Ciência Viva*, Lisboa, Celta

Testard Jacques pres. (2003), *Réflexions pour un monde vivable, propositions de la Commission française du développement durable*. Paris, Mille et Une Nuits

<http://www.ulb.ac.be/rech/inventaire/chercheurs/3/CH1423.html> site de l'Université Libre de Bruxelles

### 2.3.3.B- WATER AND POLLUTION

The opening paragraph of the section devoted to *Water* on the European Union website reads:

“Some 70% of the Earth's surface is covered by seas and oceans, and these produce almost three quarters of the oxygen we breathe. We can use directly only 1% of this water, however, and many forms of human activity put water resources under considerable pressure. Polluted water, whatever the source of the pollution, flows one way or another back into our natural surroundings – into the sea or water tables – from where it can have a harmful effect on human health and the environment. One of the most important pieces of legislation in this area is the Water Framework Directive.”

<http://europa.eu/scadplus/leg/en/s15005.htm>

### 14.b- Water in Europe, Preparation Phase

<b>Target audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and objectives:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To acquire elements of scientific and technological knowledge necessary to make decisions in everyday life</li> <li>• To develop skills in research, especially about controversial topics: identifying sources, discovering different or contradictory points of view</li> <li>• To increase awareness of the variety of situations throughout Europe: neighbouring regions can have very different « water » situations, whereas distant areas may have very similar problems.</li> <li>• To understand that it is necessary to consider problems and their solutions at a European level – at least</li> </ul>		
<b>Resources:</b> Open learning collaborative platform		
<b>Episodes</b>	<b>Tasks and expected productions</b>	<b>Modes of work</b>
before the course	Research on : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Where does the water that you use at home come from?</li> <li>• What problems have been spotted regarding the quality of the water?</li> <li>• How can you get information about the quality of your water? What products is the water tested for?</li> <li>• What other hazards are connected to water (bathing zones, droughts, floods, etc.)</li> <li>• File the results of your research; do not forget to mention your sources</li> <li>• Collect documents for the course</li> </ul>	Individual or in pairs
<b>Evaluation :</b> quality (accuracy and relevance) of the results ; appropriate use of the collaborative platform		

<b>15.b- Water and Pollution: What Happened?</b>		
<b>Target audience:</b> Pupils, 9-10 year old		
<b>Aims and objectives:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To become aware of environmental issues</li> <li>• To understand that the scale of a nation is no longer relevant</li> <li>• To improve writing skills</li> </ul>		
<b>Resources:</b> pictures downloaded from the Internet		
<b>Episodes</b>	<b>Tasks and expected productions</b>	<b>Modes of work</b>
45 ' + 30'	Write a text using a picture; Several uses of these pictures are possible. <ul style="list-style-type: none"> <li>• The pupils can use their imagination: they describe the picture and imagine what happened. Then the teacher tells about the real event. In this case, it is better to use a picture describing an event the children do not know</li> </ul>	Individual work

45'	The pupils can look for texts and other pictures of the same event. They can learn how to look for the information and choose one or two websites, from a pre-selected list	Individual work
45'	They can then write reports like journalists.	Individual work
<b>Evaluation:</b> quality of the text, relevance of the information and choice of the websites.		

<b>16.b- Water in Europe</b>		
<b>Target audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and objectives:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To bring elements of scientific and technological culture, in relation to everyday life</li> <li>• To develop skills in research, especially about controversial topics: identifying sources, discovering different or contradictory points of view</li> <li>• To increase awareness of the variety of situations throughout Europe: neighbouring regions can have very different « water » situations, whereas distant areas may have very similar problems.</li> <li>• To understand that it is necessary to consider problems and their solutions at a European level – at least</li> </ul>		
<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• the students' own invoices for domestic water consumption</li> <li>• collected (digital) documents to illustrate various local, regional or national situations or problems</li> <li>• instructions for the making of a slide presentation</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected productions	Modes of work
20'	The participants discuss about various problems and make thematic groups. Each group will have to prepare a computer assisted presentation of their theme. It will expose a problematic situation (for example green algae in some coastal areas, due to intensive methods of cattle breeding) and the need for European directives, either because pollution caused in one country is felt in another, or because the same problem arises in various European countries	Whole class
2 hrs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion, scenario writing ; choice of format</li> <li>• Realization of the presentation</li> </ul>	In thematic groups
30'	Presentations and questions	Whole class
30'	Study of one European directive concerning water	Individual, then whole class
30'	Imagine the elements that should be taken into account for the writing of a European directive about forest fires in high risk areas (for example)	Whole class
<b>Evaluation :</b> Quality of the presentation ; credibility of the arguments in task 5		

Following this workshop, the students imagined a set of activities to be carried out in class:

17.b- Visual Arts : the Water that We Use		
<b>Target audience:</b> Pupils, 7-10 yrs		
<b>Aims and objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To aware of the importance of water and its possible shortage and to learn to save it</li> <li>• To acquire competences in Graphics</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poster-size sheets of drawing paper, colour felt pens</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected productions	Modes of work
10'	List of the various uses of water at home	Group work
30'	Establish a common list ; reflect on the various ways to save water	Whole class
1 hr	Make posters to illustrate the various domestic uses of water and to show what to do to save it	Group work
<b>Evaluation:</b> clarity and effectiveness of the posters ; feasibility of the solutions		

18.b- Maths: How Does it Cost?		
<b>Target audience:</b> Pupils aged 10		
<b>Aims and objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to realize that the cost of water can vary greatly from one place to another</li> <li>• to practice measures and multiplications</li> <li>• to solve a problem</li> </ul>		
<b>Resources:</b> description of the problem		
Episodes	Tasks and expected productions	Modes of work
20'	I have a water leak in my toilets; The leak is 130 drops a minute; a drop is 0.05 ml. Can you calculate how much water is wasted in a year?	Individual



30'	<p>1 m<sup>3</sup> = 1000 l, how much will this leak cost if you live in</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stockholm (xxx Kr. per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Tilburg (xxx € per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Cordoba (xxx € per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Exeter (xxx £ per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Kecskemét (xxx Ft per m<sup>3</sup>)</li> <li>• Etc.</li> </ul> <p>We did not reproduce the prices, because they change very rapidly; it must also be noted that some prices include the treatment of used waters, others, don't. The differences of currencies will also need some specific attention</p>	Individual
20'	Reflect and discuss on the various consequences of the leak	Plenary
<b>Evaluation :</b> Correctness of the arithmetic results; relevance of the discussion		

#### 2.3.4.B- WASTE ECONOMY

<b>19.b- Waste Economy</b>		
<b>Target audience :</b> Pupils aged 14-15 years		
<b>Aims and objectives :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Show the relationship between the citizenship and ecologic behaviour.</li> </ul>		
<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a waste bin, a video-cassette showing the process of sorting out waste</li> </ul>		
<b>Episodes</b>	<b>Tasks and expected productions</b>	<b>Modes of work</b>
10'	Explanation and description of different kinds of materials: plastics, organic materials, glass, ceramics, paper, cartons, etc.	group work
10'	Sorting out a waste bin, by the students	Group work
15'	Video-cassette showing how a waste-sorting plant works and what the waste becomes	presentation
20'	Discussion about what behaviour should be adopted in everyday life in order to protect the environment.	Group work
<b>Evaluation :</b> Relevance of results; Quality of presentation and discussion		

#### 2.3.5.B- ADVERTISING AND CITIZENSHIP

The educational studies in the field of advertising have been more and more convincing and satisfactory since the 60s because of the manifold of potential semantic resources of this language and its relations with society, culture and anthropology. So, this study wants to suggest a teaching strategy to develop the consciousness of social values and common themes in Europe through the analysis of a certain kind of advertising that has been created to educate adults. The techniques adopted in conceiving and creating advertising social issues are very complex and subtle in order to influence the receiver-consumer. This message can create, confirm or change people opinions, thanks to its double nature, conative and rhetorical of course but also sociocultural and emotional. Many times the advertising language has been compared to the language of poetry, because of its metaphorical and rhetorical structure, even if there are substantial differences:

“Regarding expression, advertising text, like poetic text, is often defined as distanced from the usual linguistic norm. [...] In poetry, the distance is basically due to connotation and to the use of figurative language, namely to the style and purpose of the utterance; in advertising it can be syntactic or morphologic. [...] Poetry can be dramatic or tragic, whereas advertising is always positive and euphoric. The former can doubt, the latter delivers dogmas and truths. [...] The utilitarian ideology underpinning advertising discourse is the opposite of the artistic and disinterested practice of poetic language. One message focuses on action, the other, on meditation.” (Guidière, 2000).

The aim of advertising is to propose positive items, set against a positive background and a positive atmosphere and to persuade the consumer that the virtual possession is the only way to happiness. When social issues are the objects of advertising traditional means touch the sensorial sphere, and make people care about serious social problems. So the normal correspondence consuming=happiness reverses in social problem=malaise. Moreover the process of identification with the social class represented in the context isn't univocal: the receiver can identify himself with a responsible, not responsible or uninterested citizen, as the case may be. It's important to follow the spot without interruptions, because of its narratological nature and teachers have to attract students' attention at once to guide the right course of reading. Another important feature in advertising social issues is that there are not only real actors and real objects, but also a well organised community, working hard to solve a social problem and needing every single person to succeed.

A spot can carry on an enormous narrative energy, thanks to music, voice over, colours, atmosphere, pictures and sounds and so on. The mechanism of advertising is conceived to convey the consumer's attention on some 'natural' needs (eating, drinking, wearing nice clothes, driving wonderful cars etc). But what is actually a 'natural need'? Isn't it a 'natural' need to communicate to each other, listen to different opinions if it's true that to communicate means to put something in common? Isn't it a 'natural' need to protect children, help the weak or the elder? Isn't it a 'natural' need to live in the urban space as in a familiar and playful place where it is possible to meet each other having nice experiences? If our modern society has forgotten these 'natural' needs it's still possible to make up for lost time, using the media strategies. We wonder, then, if the double nature of this means of communication, conative and visionary, can awake the consciousness of a new responsible citizen.

### *Bibliography*

Guidière, Mathieu (2000), *Publicité et traduction*, Paris, L'Harmattan, p.33-34

<b>20.b- Advertising and the Citizen</b>		
<b>Target Audience :</b> Student teachers of all disciplines		
<b>Aims and Objectives :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To awaken the students' awareness of social or ethical messages in some TV commercials</li> <li>• To develop their active and critical attitudes as viewers</li> </ul>		
<b>Resources:</b> Video extracts of selected TV clips used in various campaigns with educational aims: road safety, drug abuse, violence to children or women, appeal to solidarity towards the homeless, etc.		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
10'	1) Introduction with press cuttings, or photographs, to broach the topic and create a lexical and semantic chart	Plenary
3' + 15'	2) View the clip; then collect immediate reactions and interpretations => write on blackboard or flip-chart a few questions that arise from this first exposure to the video (about content, style, technique, message and the viewer's possible response)	Plenary
3' + 30'	3) Second viewing, guided by the questions on the board. Each group will discuss and provide their own analysis	In groups
20'-30'	4) The various analyses are compared and discussed. A final synthesis is drawn collectively	Plenary
20'	5) Do you agree with this treatment of such a serious issue? Do you think it is effective? What other techniques would you have suggested? Justify all your answers	In groups
3' + 20'	6) Third viewing; Compare reactions now to those after the first viewing; General conclusion – from the discussions in the groups	Plenary
40'	7) Choice of two written tasks: a- Each student writes his own review of the clip, or b- Each student writes a new scenario for another good cause of his choice	Individual
<b>Evaluation :</b> Level of involvement in the task; depth and relevance of remarks; curiosity, imagination and creativity in 5); clarity of expression		

### 2.3.6.B- CRITICAL USE OF THE MEDIA

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Learning to decipher messages and texts is one of the skills included in the deliberative competence of citizenship literacy. Linguistic analysis, structured by the theories of interactive enunciation and pragmatics, provides very useful tools to engage in such analysis. Who is speaking? To whom? In what context? With what intentions? All those questions must be asked as soon as we are faced with 'text', whether verbal, visual or oral.

Without aiming at transforming all teachers into linguistics experts, it is necessary to provide them all with a minimum of tools that will enable them to help them and their pupils to discover all the implicit meanings behind a text. It must be noted that no 'text' or 'artefact' is ever objective. There is always a point of view. Any message, whatever it is, is always the result of some intention or other. Even when I say "Water boils at 100°", which would seem to be a very objective message, I am taking a stand: that of a scientific observer and I imply that I have chosen the Celsius system of reference, instead of the Fahrenheit one.

What is vital for the citizen is the capacity to identify all the references of the production of text. Once those references have been uncovered, then the text itself can be analyzed and understood, in its relation to the conditions in which it was produced. It is the only way to protect the citizen against the perversion of institutional language and institutional lies that were so clearly denounced in Orwell's *1984*; institutional lies that are all the more perfidious today as they can be so easily and so quickly dispatched the world over, in words and images, on the World Wide Web.

Paul Ricœur (1995) spoke about the need for establishing a rule of sincerity to prevent the perversion of language:

Understanding an utterance [...] « implies a degree of trust that every one places in the rule of sincerity without which all linguistic exchanges would be impossible. Trust establishes public speech on a fiduciary basis, which in itself exceeds a simple interpersonal relation and constitutes the institutional condition of all effective exchanges. Giving the fiduciary institution of language pre-political status, means the understanding that political perversion does not go without linguistic perversion, by way of seduction, of intimidation and of the promotion of lies to institutional status. » (Paul Ricœur, 1995)

### *Bibliographie*

Baillargeon, N. (2007), *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, éditions Lux

Orwell, G. (1950) *1984*, London, Signet Classic

Ricoeur, P. (1995) *Publication de l'entretien pour le Monde de l'éducation et du post scriptum*, Paris, P.U.F.

### *Europe in the media*

What image of Europe is conveyed in the written press? On the radio? On television? What is the degree of sincerity or distortion? Comparing various sources is a sure way to avoid indoctrination.

It is possible to compare several newspapers of different political leanings; to listen to the news on different radios from different countries; to read articles about the same topics, but written at different times; Confronting points of views contributes to the building of critical thinking (see Rob Van Otterdijk's article, 1.3.3, in this book).

### *Communication between the citizens and local authorities; examples of 'bottom-up' democracy*

In some cities, in some regions, the elected councils have implemented a communication policy with their constituents by publishing and distributing monthly or bi-monthly magazines; a system which meets several functions: to inform, to explain, to justify their management of public affairs; and also to collect

some feedback from the inhabitants, by means of surveys and questionnaires in order to document their future decisions.

Studying those magazines is a way to understand better how the local and regional councils operate, how the elected members work, what share of intervention is devolved on the citizen and how he can engage in civic action.

The following activity is only one example of how such a study can be initiated in teacher education. The same could be done with ordinary newspapers or magazines, or the evening news on different TV channels

<b>21.b- The Citizen and the Institutional Medias</b>		
<b>Target Audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and Objectives:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• to help student teachers to approach the reading of institutional magazines or journals</li> <li>• to develop the capacity of citizens to get involved in democratic debate</li> </ul>		
<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a selection of institutional magazines at local, regional, national or European levels published the same week or same month</li> <li>• Worksheets</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
30'	Finding your way in a magazine or journal (using worksheet). Each student receive one copy of one magazine; there should be at least 3 different magazines, published on same date (same week, or same month) by a variety of institutions <ul style="list-style-type: none"> <li>• Study front and back covers</li> <li>• Study table of contents</li> </ul>	Individual work
20'	The students with the same magazines go together and compare their findings; then, they make a synthetic presentation of their results	Group work
45'	Select a few articles from your magazine and study them according to the instructions in the worksheet	In pairs
50'	(after coffee break) Write an essay in response to one of the articles that you studied in task 3 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Post your essay on the collaborative platform</li> </ul>	Individual
30'	Reflection <ul style="list-style-type: none"> <li>• What have we learned?</li> <li>• How can we transpose this in class?</li> </ul>	Plenary; whole class
<b>Evaluation :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depth and clarity of findings after tasks 1, 2 and 3</li> <li>• Democratic discourse in task 2 (distribution of speech, quality of interaction)</li> </ul>		

- Logic of argumentation in task 4
- Use of ICT in task 4
- Depth of reflection in task 5

*Worksheets for tasks 1-3*

<b>Task 1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individually, then in groups, you will study and analyze a selection of magazines. These magazines are published by local authorities : town council, county council, regional council every month and distributed freely in every letter box ; which means, of course, that they are financed from local taxes –that is to say, paid for by all tax-payers (there are no commercials).</li> <li>• You will have to give information on the following points :</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Name of the magazine</li> <li>• Area of distribution</li> <li>• Main headlines on front cover</li> <li>• Pictures on front and back covers</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• What do you make of the overall layout of the front cover? Implicit message? Underlying values?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Look at the table of contents</li> <li>• How are the articles listed?</li> <li>• What ‘institutional’ priorities can you identify by studying this table of contents?</li> </ul>

- **Quote a few articles which, in your opinion, best address the question of citizenship literacy and write down your remarks in the table below.**

Topics	How important is it? (Size, type, illustrations, etc.)	Underlying values	Aims of the message	Your comments
<b>Select one article and write an essay in response to it</b>				

### 2.3.7.B- YOUTH CULTURE: CHALLENGES AND ISSUES

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

It is difficult and presumptuous to speak about “youth culture”... Who knows what “youth culture” is? Not all youngsters adhere to the same values, worship the same gods, behave similarly, listen to the same music, practice the same sports or wear the same clothes... Or do they? A quick visit to a few European websites will show that this is a very topical issue.

In 2004, the Council of Europe held a meeting, in Strasbourg, of 400 young people from all over the world under the general question “*How big is your world? Europe, Youth and Globalisation*”. The result was three days of debates and the publication of an anthology providing the contents of the discussions and of the variety of answers, and the initiation of several cultural and social programmes that you can read about, and possibly join in, by visiting the Council of Europe website.

In 2005, various programmes and initiatives were promoted by the European Union, under the general approach *Youth, Culture and European Citizenship*. *The European Youth Pact* was adopted in March 2005. The pact seeks to improve employment, integration, social advancement and cultural development.

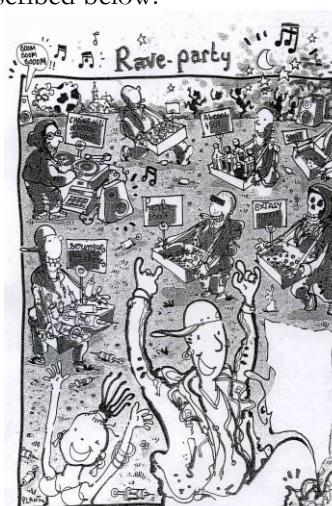
In 2005, a French sociologist, Dominique Pasquier, published a very interesting study of “Youth Culture”, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. The majority that she is referring to is not a political majority, but that of the current ‘public opinion’ among high school students. According to her study, today’s youths are hostages to contradictory messages from their parents, their teachers, and their friends...

“Until recently, young people were in opposition to the preceding generation. It was conflictual, neurotic, painful, but playable. Now, the risk taken by the youngsters who refuse to comply with the normative judgement of their peers is to be socially marginalized. Which places them in an untenable position: at home (and in class) they are more and more told to “be themselves; to build their own project for life”, whereas in the playground, what they hear is “in order to be yourself, you must first of all be like the others.” (D. Pasquier in an interview with E. Davidenkoff & MJ Gros, for *Libération*, in February 2005)

This is precisely the dilemma that will be addressed in the activities described below.

Starting from the study of a cartoon by a well-known artist (Plantu, 2001), a selection of articles from the regional and national press, the student teachers will examine various aspects of the problem, which seems to be of European proportions... and suggest some activities for use in class.

The youth in the foreground is saying: “Here, at least, I am freed from the shackles of the consumer society !!!”, but the bubble has been voluntarily erased before showing the cartoon on the video projector (or overhead projector).



### *Bibliography*

Ohana, Yael, (2005), *How big is your World? Europe, Youth and Globalisation* Strasbourg, Council of Europe Publishing

Pasquier, D. (2005), *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité* Paris, Editions Autrement, coll. Mutations

Plantu, (2001), *L'année 2001 par Plantu, Une société plurielle*, Paris, Editions du Seuil

<http://alldifferent-allequal.info/>

<http://www.coe.int/>

<http://www.etwinning.net>

[http://europa.eu/abc/europein2005/youth-culture-citizenship\\_en.htm](http://europa.eu/abc/europein2005/youth-culture-citizenship_en.htm)

<http://www.c-possible.org/>

<http://www.filsantejeunes.com/>

**22.b- Rave Party**

**Target Audience:** Student Teachers of all disciplines

**Aims and Objectives:**

- Develop the competences of the future citizens, in the fields of thought, speech and action, across the curriculum
- Identify the issues at stake in the cartoon
- Discuss various interpretations
- Identify topics that can be related to subject knowledge and objectives in the curriculum
- Suggest teaching episodes adapted to various subject areas and various Key stages.

**Resources:**

- Plantu's cartoon on screen and (to be distributed later) in photocopies
- A selection of articles from the regional and national press, published before, during and after a rave party that took place in Brittany and during which one youth died and several were injured (or any other similar articles)

<b>Episodes</b>	<b>Tasks and expected Productions</b>	<b>Modes of Work</b>
5'	The teacher trainer shows the cartoon on screen, without the 'balloon'. Each student teacher must write down something that the youth in the foreground could be saying.	Individual
5'	Each student teacher says aloud what he thinks the youth is saying. To make the circulation of speech more lively (and unpredictable) the teacher trainer distributes a fake microphone at random (quickly). This must be done at a brisk pace. Immediate reactions. The better propositions are acclaimed.	Plenary
15'	Writing on the blackboard, or flip-chart, under dictation by the students, the teacher trainer creates a conceptual chart with all their suggested 'balloons', which emphasize one particular aspect of the cartoon : music, drugs, the consumer society, pleasure at being together, etc.	Collective construction
45'	Using the conceptual chart as a starting point, + the articles from the press, imagine an activity, or a sequence of activities, which you could carry out in class. State the children's age, the objectives, the methodology and the subject areas that will be involved.	In groups of 3 or 4 (5 groups)
50'	(The coffee break will take place in the middle of the presentations). Each group has 10 minutes to expose and justify heir activity; to answer the questions.	Successive presentations of the proposed activities
20'	Reflection on the intercultural aspects and the European dimension of the problem of youth culture.	Plenary
1hr	Follow-up work – Explore the websites and prepare a presentation of one European initiative towards the young	Autonomous research



**Evaluation :**

- The criteria for task 1 are rapidity, imagination and relevance. For task 4, it is relevance and creativity. For task 5, communication competence.
- Task 6 will reveal depth and clarity of reflection and task 7, motivation and judgement.

*Examples of the "lessons" imagined by the student teachers*

Group A

- Aims: to develop deliberative competences and critical thinking
- Pupils' age: 15-18
- Subject areas: Economics, Civics, Languages, Musical education, Art & Design
- Resources: The cartoon, and the press cuttings from June 28<sup>th</sup> (after the actual rave party)
- Theme: The pupils will work in groups and devise a whole project: How to organise a Rave Party in all safety?

Group B

- Aims: to develop reflexion about the use of drugs
- Pupils' age: 15-18
- Subject area: Health education, Arts & design; ICT
- Resources: the cartoon + downloads from <http://www.filsantejeunes.com/>
- Theme: In groups, prepare a prevention campaign against drugs

Group C

- Aims: to think and talk about freedom and limits
- Pupils'age: 16-18
- Subject area: civics, philosophy
- Resources: the cartoon, press cuttings from June 25<sup>th</sup> (before the actual rave party), an overview of European regulations on drugs from EU parliament website
- Theme: Debate about freedom and limits

Group D

- Aims: to develop investigation and information processing skills and critical thinking about the consumer society
- Pupils'age: 15-17
- Subject area: economics, languages
- Resources: library and ICT room
- Theme: in groups of 4, to look for, select, analyse and expose examples of commercial and advertising strategies

Group E

- Aims: to develop investigation and information processing skills in order to find out about the favourite leisure activities of the teenagers in our schools
- Pupils'age: 15-17
- Subject area: social science, languages, ICT
- Resources: the cartoon, a few teenagers' magazines, E-twinning website
- Theme: in groups of 4, the pupils will make up a questionnaire; then they will compare their questionnaires and decide on ONE questionnaire for the whole class. In the next few days before the next lesson, they will carry out their survey and bring the completed questionnaires for processing. They could also send their questionnaires to their friends by e-mail; or start a project on the E-twinning website.

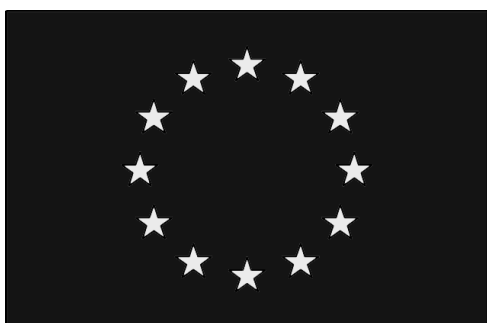
## 2.4.b- Europe and Citizenship

### 2.4.1.B- HISTORICAL PERSPECTIVES

HELMA DAM

Tilburg

### 23.b- Historical Roots; a Quizz



Go to [www.europa.eu/abc/keyfigures/index\\_en.htm](http://www.europa.eu/abc/keyfigures/index_en.htm) and find the answersto the following questions!

- How many countries are members of the European Union?
- How many countries have the Euro, and write down the names.
- Since when do we have the Euro?
- How many inhabitants (inwoners) does the European Union have?
- How big is the European Union?
- What's the biggest country of the European Union?
- Which country has the largest population (bevolking)?
- What country is the leader (leider) of Europe right now (has the presidency)?
- What country is the richest country of the EU?
- What's the name of the President of the EU?
- Where is the European Parliament situated? (gevestigd)
- Which were the first 6 countries of the EU?
- When did the EU start?
- What was it called then?
- Which 5 countries want to join (lid worden) the EU now?

*History, Geography, Citizenship and the idea of Europe*

NICOLE LUCAS

Rennes

### *Bibliography*

*L'histoire culturelle de l'Europe*, (1999) (with a video document), Rennes, CRDP de Bretagne, collection Histoire et Patrimoine

Marie V. and Lucas N., eds (2005), *Enseigner l'Europe*, Paris, Manuscrit Université, collection Enseigner autrement

24.b- The Idea of Europe Viewed from a Crossroads between Curriculum Subjects		
<b>Target Audience:</b> Student teachers of all subjects		
<b>Aims and Objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To give student teachers keys and tools to build competences around validated knowledge</li> <li>• To arouse the student teachers' awareness of the idea of Europe, starting from their representations and previous knowledge and using various resources</li> <li>• To integrate several approaches (history, geography, philosophy, etc.)</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texts, maps, videos, pictures</li> <li>• Overhead transparencies and powerpoint presentations</li> <li>• References to bibliography</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
15'	Introduction; presentation; questions; expectations; objectives	Plenary
20'	Work on representations; the student teachers create a collective display of what their idea of Europe is => stick and paste on wall or chart board	Individual, then collective
15'	Find the correct answers (quiz)	Individual
30'	Analysing documents – maps; written archives; etc. in order to find out what they convey about Europe	In groups
10' + 30'	(after coffee break) Video about the cultural history of Europe; viewing and analysing	Plenary, then in groups
30'	Synthetic conclusion; what, and <b>how</b> , would you teach to develop the pupils' citizenship literacy?	In groups, then plenary
10'	Conclusion : compare the initial display and the final synthesis ; Remarks and recommendations	Plenary
<b>Evaluation :</b> the final synthesis reflects the complexity of 'the idea of Europe' and all the participants contribute in a sincerely engaged way		

*Everyday life in various parts of Europe around the year 100AD*

MARIA PLECIŃSKA

Poznań

This period in history was selected by the Polish partners because of the many local resources. Obviously, this kind of comparison can be adapted to the history of the region where the course takes place and also to the original environment of the participants. Remember that we are talking about a course where student teachers come from 9 institutions from all over Europe...

Previous research is necessary, so that the student teachers come to the course with the resources related to their area of origin and are prepared to make a presentation to their fellow trainees. If possible, they could also be asked to bring some samples of traditional food...

*Bibliography*

Arcelin, P., (2003), *Cultes et sanctuaires en France à l'Age du Fer*, Paris, Galia

Audouze, F., (1989), *Villes, villages et campagnes de l'Europe celtique*, Paris, Hachette

Boudet, R., (1996), *Rituels Celtes d'Aquitaine*, Paris, Edition Errance

[http://www.muzarp.poznan.pl/muzeum/muz\\_pol/Arena/Biskupin/](http://www.muzarp.poznan.pl/muzeum/muz_pol/Arena/Biskupin/)

25.b- Everyday Life in Europe in the Iron Age		
<b>Target Audience:</b> Student teachers of all subjects		
<b>Aims and Objectives:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>To give student teachers keys and tools to build professional competences, using a variety of documents</li> <li>To give students access to sources of knowledge about ancient civilisations in some areas of Europe and to help them to compare and discover common roots; similarities and differences</li> <li>To develop communicative competences in addressing specialised topics</li> </ul>		
<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Resources brought by the participants: historical maps, drawings, comics trips, photos from museum collections, samples of traditional food</li> <li>Complementary materials brought by the teacher trainer</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
Before	Prior to the session, the student teachers from various areas of Europe, belonging to different historical backgrounds (Celtic, Norman, Germanic, Slavic, etc.) have collected a variety of resources to illustrate ways of life around the year 100 AD	Individual or in groups
15'	Introduction ; questions ; expectations ; objectives	Plenary
n x 20'	Presentations by the student teachers of their findings about life in ancient times in their own area of origin	Plenary
40'	(after coffee break) The student teachers prepare comparative tables to illustrate similarities and differences between the various types of societal organisations that have been presented	In groups
30'	Comparative tables are displayed on the walls and one spokesperson per group comments their findings	Plenary
20'	Synthetic conclusion; what, and <b>how</b> , would you teach to develop the pupils' citizenship literacy?	Plenary, then in groups
Follow up	After the session, the student teachers share the samples of traditional foods that they have brought	

Follow up	This session could effectively be followed by some actual visit to a remarkable historic site –or museum- in the vicinity	
<p><b>Evaluation :</b> the initial presentations must be clear and stimulating; all the participants contribute in a sincerely engaged way and the final comparative tables convey a scientifically correct view of times past and of the existence of “common points” in the way people lived, however far apart they might be</p>		

2.4.2.B- FOUNDATION OF THE EUROPEAN UNION

26.b- European Identity		
<b>Target Audience:</b> Student teachers		
<p><b>Aims and Objectives:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To understand what connections students have to Europe</li> <li>• To assess general knowledge about Europe</li> <li>• To understand European stereotypes</li> <li>• To listen to and accept other people’s opinions</li> </ul>		
<p><b>Resources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EURO BINGO sheet</li> <li>• Photos of different nationalities</li> <li>• National Identity cards</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
15'	EURO BINGO- students use a sheet with questions about European experiences and knowledge to find fellow students who either know the answers or have had those experiences. Students must write down the name of the person and their answer in the box. They cannot use a person more than once in their answers. The first student to fill in all 9 boxes wins a prize.	Individual
15'	Students have pictures of European people all mixed up with a list of European nationalities also mixed up. In groups of 4 or 5 they must assign the nationalities to the pictures. Actually none of the nationalities fit their stereotype. See sheet for answers	In groups of 4 or 5
30'	<p>Ask students to feedback their solutions. Now ask the students:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Why did we come up with these answers?</li> <li>• Where do these stereotypes come from?</li> <li>• Are they still true today?</li> <li>• What can we see from this exercise?</li> <li>• What is typically Dutch (or any other nationality)?</li> </ul> <p>Are there more similarities or differences between Dutch and other nationalities?</p>	Plenary

20'	Discuss briefly the stereotypes that have been discovered and ask the students if they are more likely to think about stereotypes in the future. Explain that in the next lesson they will be asked to think about their own national identity and to give it some thought for next time.	
30'	Assessment and differentiation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Where does diff. occur? What learning, and whom, will be assessed?</li> <li>• Active lesson to accommodate more kinaesthetic learners</li> </ul>	
<b>Evaluation :</b> Involvement of all participants; accuracy and depth of remarks		

*Model cards for Eurobingo: Find.....*

<p><b>Someone who has used a non-Euro currency</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>	<p><b>Someone with family living in another European country</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>	<p><b>Someone who knows where the European Parliament is</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>
<p><b>Someone who has been to a Scandinavian country</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>	<p><b>Someone who knows the name of their MEP</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>	<p><b>Someone who has been to more than five European countries</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>
<p><b>Someone who has never been outside of the Euro zone</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>	<p><b>Someone who speaks more than four European languages</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>	<p><b>Someone who has been up a European mountain AND swam in a European sea</b></p> <p><b>Name:</b></p> <p><b>Answer:</b></p>

<b>27.b- Europe: Founding Texts</b>
<b>Target audience:</b> Student teachers
<p><b>Aims and objectives:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to get acquainted with main mill-stones in the history of the European Union</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• to get acquainted with principal documents founding the UE, years of their publication and their contents</li> <li>• to propose a definition of European citizenship, then to confront it to those that emerge from the founding texts</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracts from European founding documents (Treaty of Paris, Treaty of Rome, Merger Treaty, Maastricht Treaty, Treaty of Amsterdam, Treaty of Nice, Project of European Constitution)</li> </ul>		
Episodes	Activities and expected productions	Modes of work
5'	Before seeing how the European citizenship is defined in the founding texts, try to put together students' own ideas about citizenship in general.  Complete the following sentence: <i>The citizenship is....</i>	Individual work
20'	Gather pieces of definitions in order to make a list. Compare the list of definitions to the one that was created by participants in a preceding module.	Plenary
20'	Question: <i>Which founding texts of European Union do you know?</i> Confront the answers to those that had been given in the initial questionnaires filled up at the beginning of the module	Individual, then plenary
30'	Distribute the complete list of European treaties and of publication dates mixed up.  Task: match the documents, the dates and content descriptions. Check the answers	Group work
30'	Distribute extracts from various treaties.  Task: look for the term <i>citizenship</i> and analyse the contexts in which the word appears.	Group work
20'	Assessment and reflection: what have we learnt? How? Could you use this kind of activity in class? In what subject? With what age group?	Plenary
<b>Evaluation :</b> accuracy and depth of answers and remarks; harmonious distribution of speech		

#### 2.4.3.B- THE BOUNDARIES OF EUROPE

In this section, the focus is on the notions of exclusion, inclusion, merging zones and limits. The idea is to help students think about the definition of Europe, starting from a general reflection on borders and frontiers and enlarging it to the vision of a political Europe.

A citizen does not exist outside a political area. At present (2007), the limits of the European Union are those of the 27 Member States, but more countries are waiting to be integrated; others are candidates, and among those, some, like Turkey, raise controversial issues among the citizens of the Member States. It is necessary to help student teachers think about the implications of this in their everyday work and to provide them with intellectual tools in order to develop their own judgement, as citizens and as educators.

As the articles in Part One of this book Geography and history cannot help us to define the boundaries of Europe, as a political entity. Europe will exist if the citizens want it to be...

*Bibliography*

Angel, B. & Lafitte J. (1999) *L'Europe, petite histoire d'une grande idée*, Paris, Gallimard, coll. Découvertes

Foucher, M. (2007) *L'obsession des frontières*, Paris, Edition Perrin

Serres, M., (1991), *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

Todd, E. & Courbage, Y., (2007) *Le rendez-vous des civilisations*, Paris, Seuil, coll. La république des idées

<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>

28.b- Exploring the Notion of Frontier...		
<b>Target Audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and Objectives:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>To understand that 'frontiers' and 'borders' can be viewed from two opposite angles; either as impassable limits or as permeable zones where 'states of things' merge into one another</li> <li>To explore the various realizations of this notion in different subject areas: maths, biology, languages, arts, philosophy, etc.</li> <li>To envisage possible applications in class</li> </ul>		
<b>Resources:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sheets of A3 paper and medium size marker pens in a variety of colours</li> <li>If necessary, access to school curricula in various subject areas</li> <li>Text by Michel Serres (or any other thinker who addressed this issue) about "merging cultures"</li> <li>Copies of a geography map showing the Eurasian continent</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
15'	Make up a semantic chart around the word ' <b>frontier</b> '	In multi disciplinary groups
20'	Compare the charts and discuss the notion of frontier	Plenary
20'	Find illustrations of the notion of frontier in your own subject area (ex: varying borders of countries through history; water, from ice to steam; biogenetics and hybrids; tangents; unreal numbers; colours and graphics; musics; families of languages; from sub consciousness to unconsciousness and consciousness; varying degrees from good to evil; etc.	In mono disciplinary groups
30'	Each group presents and explains their findings; discussion; Reading of a paragraph from Michel Serres about how identities merge to produce something richer	Plenary
25'	(after coffee break) Back to Europe... Where would you place the frontiers of Europe? Discuss in your groups and justify your positions	In groups



20'	Compare the various borderlines and elicit the criteria that were used to define them	Plenary
30'	Reflection: what do you get out of this session? In terms of personal and professional development? How could you make use of it in class?	Individual written answers; then short oral plenary
<b>Evaluation :</b> well balanced distribution of speech; positive cooperation; clarity and depth of remarks		

The following activity can be carried out with young children, beginners in a foreign language. In every country, there are folksongs or children's rhymes about specific regions and their customs. Any of those can be used to illustrate the point.

<b>29.b- The Jacadi</b>		
<b>Target audience:</b> beginners in foreign language learning – or student teachers in the initiation phase to a new European language		
<b>Aims and objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To learn adequate vocabulary for spatial orientation and names of the parts of the body</li> <li>• To be able to locate various European regions on a map</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Blackboard or flipchart, map of Europe, photos of traditional costumes from a given region (here, Breton round hats)</li> </ul>		
Episodes	Activities and expected productions	Modes of work
5'	The lesson begins with a short warm-up, with simple questions such as: « Good morning everybody, how are you? What do you do? Where are you from? What's the weather like? What did you do this weekend?	Whole class
10'	After that, pass to directions, situating Brittany (or any other region) and situating other well-known cities in other directions. Vocabulary is written on the blackboard	Whole class
10'	Continue with the vocabulary needed for the Jacadi game, showing them on the teacher: hand (left and right), leg, head, eyes, ears. Get the learners to repeat, in turns	Whole class
10'	The following words are presented on pieces of paper distributed to pairs or to groups of three: lift, put down, put, close, open, left hand, right hand, leg, head, eyes, ears. The pupils must demonstrate that they understand the verbs, using their notebooks as objects. As for the nouns, they show their own parts of the body, as required by the teacher.  At the end, all the words are written on the blackboard in two columns: nouns and verbs	Groups

10'	When the vocabulary is clear, play the Jacadi game itself (10 minutes maximum) letting students guide the game as much as possible	Whole class
15'	Listen to the song, understand the meaning, repeat, learn and sing	Whole class
<b>Evaluation:</b> Everybody participates and when they meet again, they remember the words and the song		

#### 2.4.4.B- THE ROAD TO DEMOCRACY

We asked one of the bilingual social studies teachers at 2College Durendael, Susanne's school, to tell us how he teaches his children about Democracy. He invited us to one of his lessons about democracy. We wrote down what happened during class below.

#### 30.b- The Road to Democracy

Assume you are travelling on a road to a country where perfect democracy exists. The road has many wrong turns, bumps and dangers which make it difficult to reach this perfect country. However, there are signposts along the way to guide you in the right direction. These signposts name the basic principles that people in a democracy support. You are determined to find that perfect democratic country.

Divide into groups and:

- Draw a "Road to Democracy" map and give your "perfect democracy" a name.
- List the basic principles of democracy on a separate sheet.
- Now label the signposts along the road which give information about the basic principles of democracy. These signposts should name basic essentials that must exist in order to have perfect democracy.
- List the factors which prevent you from reaching your perfect democracy. Now label the signs for wrong turns, obstacles and dangers along the road. These signs indicate difficulties in achieving democracy.
- At the end of the road is your perfect democracy. List the benefits people will have in your perfect democracy, in the space on the map.
- Compare your map with that of other groups. Did you name the same signposts, obstacles, dangers and benefits as the others?

When we attended this class we noticed that the groups were very serious about their work. They also seemed to like working on this project. We really liked the didactics used to explain a very difficult subject like democracy. The students really had to use all of their talents!

#### 2.4.5.B- MY EUROPE

HELMA DAM

Tilburg

Teachers of all disciplines, and not only those who teach history, geography or economics, must have some basic knowledge about the social and economic data of the European Union; just as much for their own benefit as citizens as for the education of their pupils for whom they are among the main mediators of knowledge.

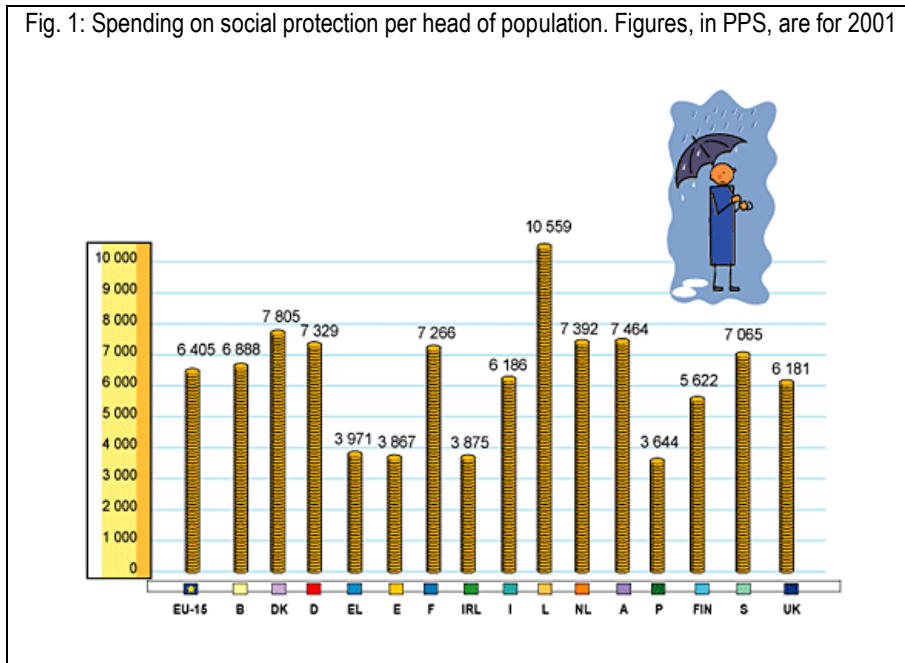
<b>31.b- My Europe</b>		
<b>Target Audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and Objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To discuss social and economical aspects of Europe.</li> <li>• To participate in the discussion on the future of Europe.</li> <li>• To think about equality and inequality, justice and injustice.</li> <li>• After every section of question the teacher trainer should discuss the answers with the students. The answers that require students to reflect on their own situation and the situation of others. These questions are to be regarded as most important</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Question sheets on Europe</li> <li>• Answersheets, lined paper</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
5'	Teacher explains assignment. The students have to answer all questions.	Plenary
10'	Students answer first section of questions on social Europe.	Individual
10'	Teacher discusses answers with students.	Plenary
15'	Students discuss assignment with each other and compare answers. Teacher will help with discussion	Group work
	This scenario is repeated with all the worksheets until end of lesson	
<b>Evaluation :</b> Accuracy of answers, high degree of individual involvement, depth of reflection		

*Bibliography and sources*

[http://europa.eu.int/abc/keyfigures/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/abc/keyfigures/index_en.htm)

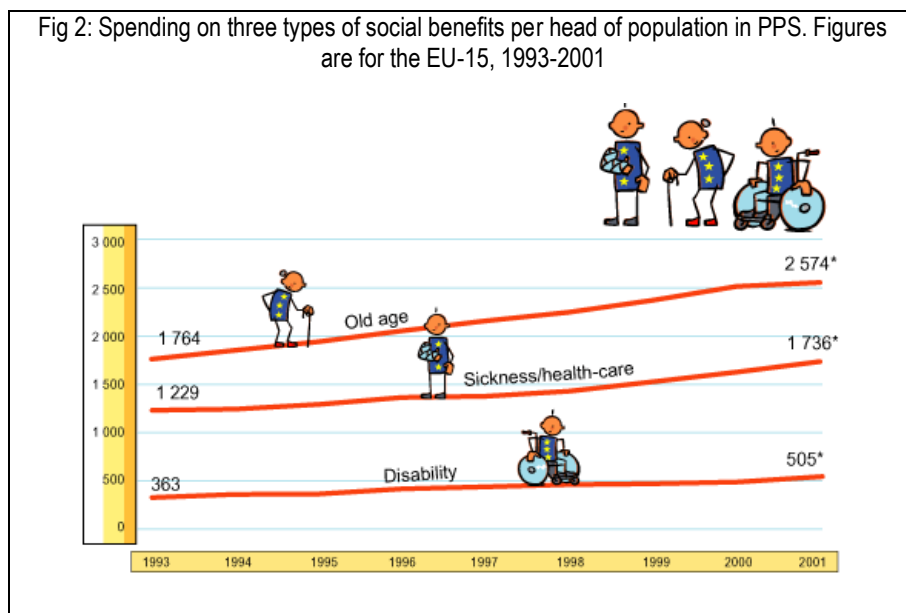
*Worksheet 1 - Social Europe.*

How social is Europe? Do European countries protect the “weaker” people in society (for example; disabled people, people without jobs)? Let’s find out! First check figure 1, then read the questions.



- How much money does the complete EU spend on social protection per head?
- Which country spends the most money on social protection?
- Which country spends the least on social protection?
- How much does your country spend on social protection?
- Do you think that in one United Europe there can be differences between countries in how much they spend on social protection, or do you think there should be more equality within the European Union? Explain and motivate your answer.
- If every country had to spend the same amount of money to social protection, how much should they pay then?
- Do you think the European Union should spend money on the protection of “weaker” citizens? Why?

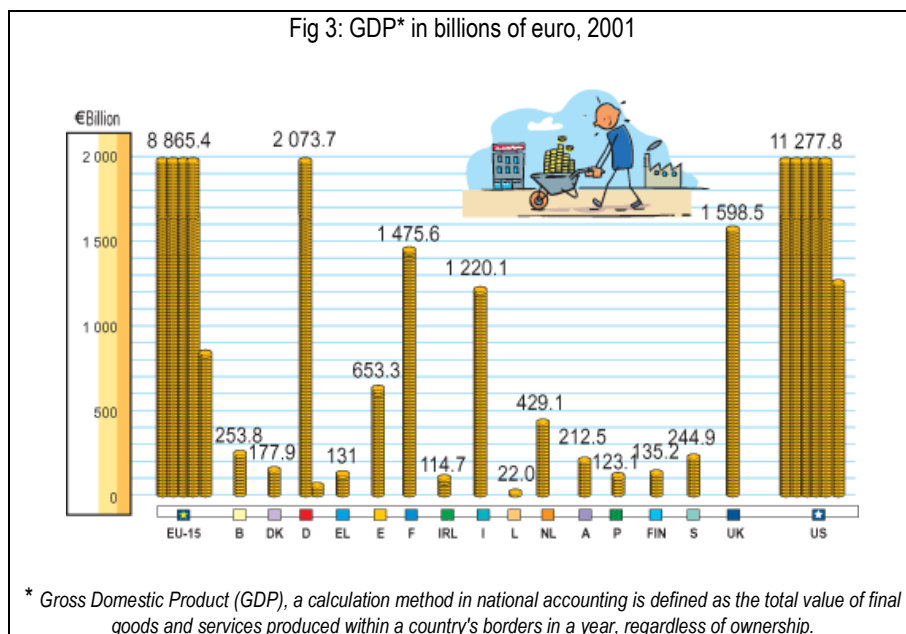
Now let’s look at figure 2. We are going to look at social benefits in Europe. To find out what social benefits are, read and do the questions.



- Which three types of social benefits can you see in the picture?
- On which type of social benefits does Europe spend most money? Why do you think this is the largest group?
- Will this group grow or get smaller?
- Do you think Europe spends enough money on these social benefits?
- Which type of social benefits do you find most important?

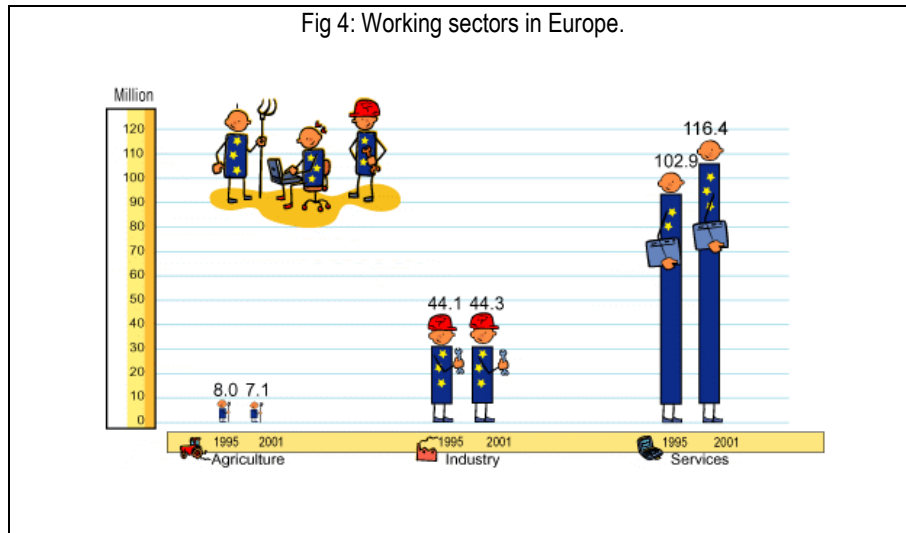
*Worksheet 2 - Economical Europe:*

Is wealth in Europe divided equally? Is the European Union as wealthy as the US? In the next section we'll find out. Let's go on to the next figure.



- Which country has the largest GDP number?
- Which country has the smallest GDP number?
- Does the GDP number have something to do with the size of a country?
- If you look at these numbers, do you think money is divided equally in Europe?
- Do you think it is desirable to divide all money equally in Europe? Motivate your answer.

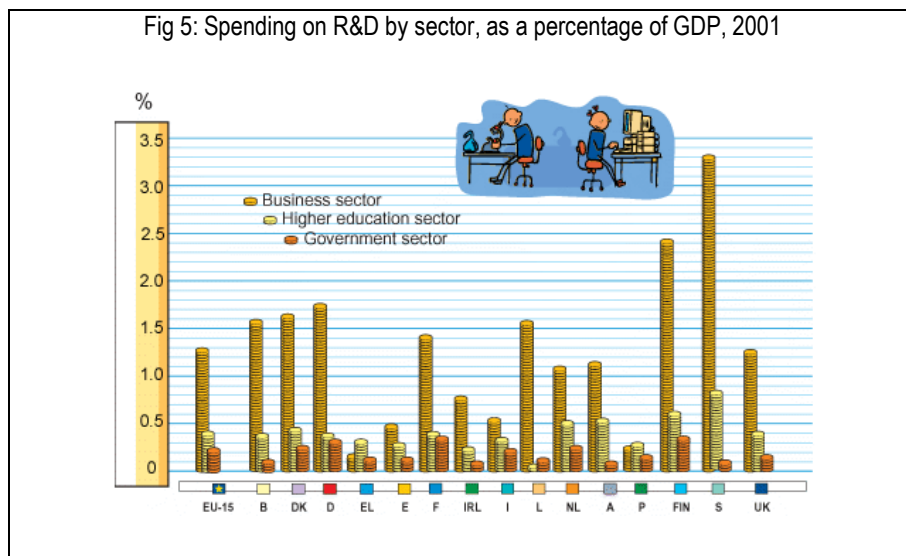
Let's go on! In figure 4 we can see what people in Europe do for a living. Let's take a look.



- Give an example of every type of industry mentioned.
- Which sector is largest in Europe? Can you give an explanation for this fact?
- Did you expect this division?
- If you look at your country, and compare what you know with this figure, do you think the figure will look different for your country?

*Worksheet 3 - Research and Development in Europe*

Research and development; a lot of countries believe it is important to invest in the future. Let's take a look at the next figure.



- If you think about investing in the future, how important do you think it is?
- Look for your country, how much does it spend on research and development in all three sectors?
- If you compare your country to the average in the European Union, what do you see? Explain and motivate what you think about that.
- Which of the three mentioned sectors do you find most important? Explain and motivate your answer.

Congratulations! You have completed this section! You now know even more about Europe! Do not forget that the figures given here are from 2001 and that you must think to update them by visiting regularly the European website <http://europa.eu/> then select your language and click on “The EU at a Glance” in the menu to the left of the screen.

#### 2.4.6.B- WOMEN’S RIGHTS IN EUROPE

CAROLE BASCANS

Poznań

It is impossible to talk about the construction of Europe without looking at the situation of women in the Union. Several approaches could be used to broach this question: in literature, the arts, the sciences, the cinema or a fresco retracing the stories of the major figures of women pioneers... On the model of “Trivial Pursuit”, here is a game that the participants themselves will create and make. It can be done with student teacher s during a training session, or with pupils, in class.

32.b- The Making of a Parlour Game about Women’s Rights		
<b>Target audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To inform about Women’s rights in Europe ; to develop awareness of equality between men and women ; to raise the questions of women’s problems in today’s world</li> <li>• To collaborate to build a joint project</li> <li>• To learn to use the Internet critically</li> </ul>		
<b>Resources:</b> dice, counters, five boxes of questions, cardboard for the game board and for the cards, markers, encyclopaedias and access to the Internet		
Episodes	Activities and expected productions	Modes of work
5-10’	Explain the project: to create a quiz-like parlour game to learn and teach a number of facts about women’s rights	Plenary
1 hr (or more...)	Divide the work to look for information about women’s rights in Europe (Internet, books, magazines)	Groups
1-2 hrs	Make up the rules; write down the 54 questions and note their answers	Groups
1-2 hrs	Make up the game board and the cards	Groups
1-2 hrs	Test the game	Plenary
<b>Evaluation :</b> accuracy and interest of the questions		

*Colour codes and sections*

The game board is divided into sectors of different colours and the cards are made to match

- *Red*: Famous women
- *Green*: Important dates in the history of women's rights
- *Blue*: statistics about the positions of women in Europe
- *Yellow*: Women's organizations
- *White*: various tasks to be performed

To find the suggested list of questions (and the answers), go to the Istepec website: <http://www.istepec.eu>

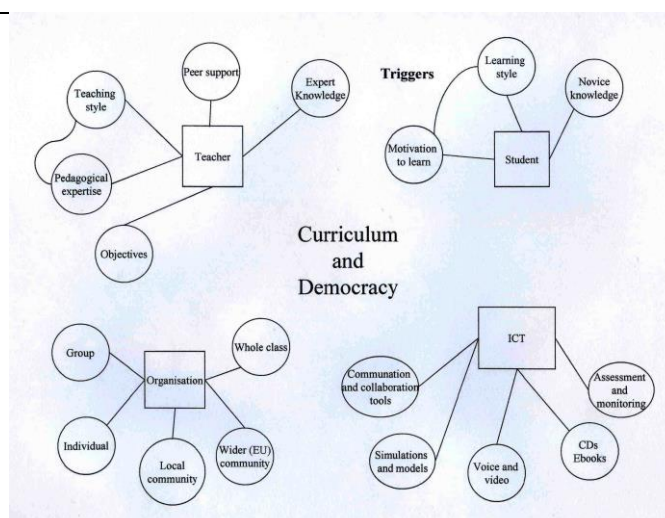
### 2.4.7.B- THE IDEAL EUROPEAN SCHOOL

33.b- The Ideal European School		
<b>Target Audience:</b> Student teachers		
<b>Aims and Objectives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The students get to know another School system</li> <li>• They compare it with their own system</li> <li>• They make a plan for a 'perfect' European school.</li> </ul>		
<b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentations prepared by the student teachers</li> <li>• Either OHP or video projector and computer</li> </ul>		
Episodes	Tasks and expected Productions	Modes of Work
n x 15'	Presentations, followed by questions-and-answers, of the various school systems that the participants have personally experienced	Plenary
40'	In multinational groups, the students prepare a project for the ideal European School (powerpoint presentations)	Group work
n x 15'	Presentations of the various projects; One final project is selected; or made up from bits and pieces from all the propositions	Plenary
1 hr	Discussion: what is realistic in the final project? What personal responsibility, as teachers, as citizens, do we all have in promoting this ideal school? Where and how can we influence educational policies in our own country or region? At the European level? => Recommendations	Plenary
<b>Evaluation :</b> Degree of involvement in the tasks; quality of listening attention; relevance of questions; depth of reflection		

### 2.4.8.B- THE ROLE OF TEACHERS



34.b- The Role of Teachers in the 21 <sup>st</sup> Century		
<b>Target audience:</b> Students in teacher training		
<p><b>Aims and objectives:</b> The main aim of the activity is to orient students' reflections on the changing roles of education and teachers in the 21<sup>st</sup> century</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to promote understanding of the changes that take place in European compulsory education</li> <li>• to present past and present tasks of teachers in society, schools and in the development of learners</li> <li>• to emphasize the responsibility of teachers as individuals and members of a profession</li> <li>• to draw attention to the importance of lifelong learning</li> <li>• provide future teachers with positive examples of teacher development</li> </ul>		
<b>Resources and materials :</b> flip board and markers		
Episodes	Activities and expected productions	Modes of work
20'	Presentation of the issues by the lecturer	Plenary
20'	<p>Questions used after the presentation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the role of schools in your community?</li> <li>• What was/is/will be the role of teachers in schools in your home country?</li> <li>• How can we define teacher development?</li> </ul>	Group work
20'	After having a discussion and a debate on each question, we collected a list of features, skills and competences that teachers need in the school of the future and tried to find ways of achieving them	Plenary
15'	Solutions and suggestions presented on flip chart	Plenary
<b>Evaluation:</b> Common evaluation on the competences and skills future teachers will need to face requirements		



*Bibliography*

Falus, Iván, (1998), *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Hargreaves, A. & M.G.Fullan, (1992), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell

Mihály Ildikó, (2002), Pedagógusok a változ(tat)ás kihívásai közepette, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/4 79-88

Poór Zoltán, (2003), Pedagógusképzés és továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében *Új Pedagógiai Szemle* 2003/5 pp. 50-54

Roberts, J., (1998), *Language Teacher Education*, London, Arnold

Ujlakyné Szűcs Éva, (2005), Language Teacher Training for Lower Primary Classes in Hungary In: *Forschungs und Entwicklungsarbeit band 5 of the PÄDAK Krems "lebre durch forschung / research in teacher education national / international"* pp. 615-623

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

<http://www.ncci-cu.org/nfernce> (Preparing Teachers of the 21st Century; A New Paradigm Shift Measuring Performance)

## 3- Expériences et réflexions – Experiences and Reflections

### 3.1- Expériences - Experiences

#### 3.1.1.A- L'EUROPE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS ; L'EXPERIENCE ISTEPEC A KECSKEMET

AGNES HORVATH

Kecskemét

Tout au long des quinze dernières années, l'Institut de Formation des Enseignants de Kecskemét a eu la chance de participer à différents projets internationaux financés par l'Union Européenne ou par la Banque Mondiale : TEMPUS, PHARE, FEFA et quasiment tous les projets qui ont suivi se sont formés à partir de ces liens. En plus de conforter la place de l'enseignement des langues étrangères dans le plan de formation des enseignants de l'école élémentaire, ces projets ont permis de mettre l'accent sur une assurance qualité aussi bien en ce qui concerne le programme que le développement des ressources.

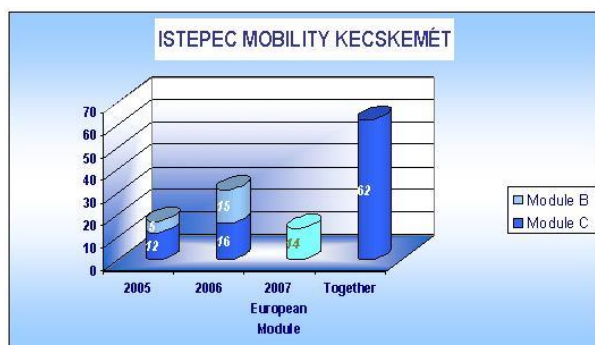
A la fin du XXème siècle, les programmes et bien sûr les enseignants se sont trouvés prêts à participer au programme Socrates-Erasmus : il n'y a pas d'écart important entre le nombre d'étudiants et d'enseignants accueillis et le nombre d'étudiants et d'enseignants de l'Institut qui ont effectué un séjour à l'étranger, en raison notamment du niveau de compétences en langues étrangères des personnes impliquées dans la mobilité.

Après les diverses occasions de participation à des projets européens, l'implication dans le projet Istepec et la réalisation des différents modules dans le respect des conditions et des objectifs fixés ont représenté de vrais défis.

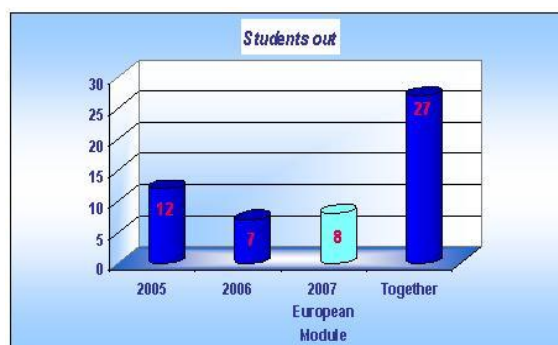
L'Institut de Kecskemét a organisé un ensemble de cinq modules avec plus de cinquante participants étrangers en provenance de six pays : France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas, Espagne et Suède. Des étudiants finlandais et allemands se sont également joints aux activités.

Chronologie et statistiques :

Etudiants accueillis



Etudiants partis à l'étranger



Eléments constants offerts par l'institution d'accueil

- Visite guidée du centre ville
- Quiz sur la ville de Kecskemét et sur les pays des participants
- Conférence-débat sur le système éducatif hongrois
- Conférence-débat sur les langues d'Europe

Eléments constants apportés par les étudiants accueillis

- Information sur le système éducatif du pays d'origine
- Présentation de certains thèmes choisis par les coordinateurs.

Voici la liste des institutions qui ont bien voulu ouvrir leurs portes pour des observations ou de la pratique

- L'école maternelle d'application de la Faculté de Formation des Enseignants
- L'école élémentaire d'application de la Faculté de Formation des Enseignants
- L'école élémentaire János Hunyadi
- L'école élémentaire Ilona Zrinyi
- L'école élémentaire Ferenc Rákóczi
- L'école élémentaire Mihály Vörösmarty
- L'école élémentaire et le collège Zoltán Kodály
- L'école de chant et le lycée professionnel des métiers de la musique,
- Le lycée József Katona
- Le lycée technique et professionnel ÁFEOSZ.

*Les collègues qui ont participé :*

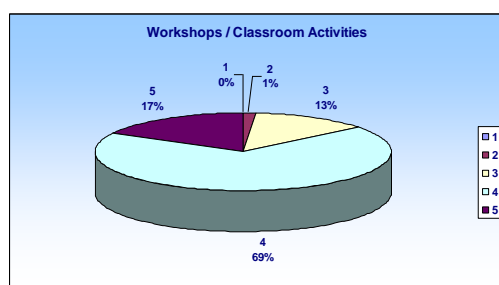
Tamás Janurik, Éva Fehér, László Galuska, János Kriskó, Mária Koperniczky, Sarolta Csabai Lipócziné, Veronika Singer, Attila Smuta, József Strohnér et Éva Szűcs Ujlakyné.

Evaluateur interne : Helma Dam, Pays-Bas

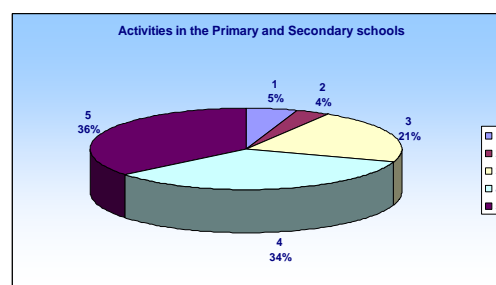
Assistant : Csaba Gyulai

*Résultats de l'évaluation faite par les participants (2007)*

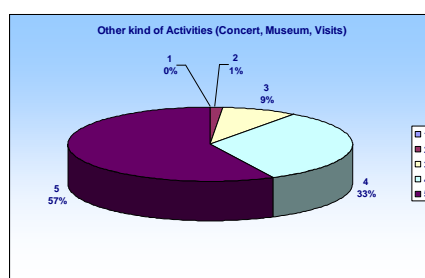
Ateliers, activités de classe



Activités dans les écoles primaires et secondaires



## Autres catégories d'activités (concerts, musées, visites)



Chaque groupe a suscité des interculturelles, des discussions des sujets très variés, comme langues, la diversité culturelle, les enjeux mondiaux, le développement durable et les problèmes environnementaux.

rencontres et des négociations sur l'enseignement des

A Kecskemét, deux modules avaient été organisés en 2005 et 2006, un l'a été en 2007. Les participants des six pays ont rendu visite à plus de 120 classes primaires et secondaires. Parmi ce très grand nombre d'observations, les classes de langue étaient particulièrement représentées, puis venaient les arts et la communication. Plus de trente (environ 25%) avaient un rapport avec le développement durable : l'environnement dans les classes primaires, les sciences dans le secondaire. L'économie et les sciences sociales étaient moins représentées mais étaient toujours envisagées sous l'angle du développement durable (création d'entreprises, égalité des chances, droits de l'homme etc.). Les étudiants ont eu des informations sur les activités de chaque établissement et ont observé la décoration ainsi que, les installations et ont même parfois assisté à des présentations faites par les enfants.

La dimension la plus réussie des séminaires internationaux a été le contenu des présentations finales réalisées par des groupes toujours multinationaux et interdisciplinaires de trois ou quatre étudiants.

Nous avons demandé aux étudiants accueillis d'imaginer des projets transdisciplinaires comportant un volet clairement européen et d'en effectuer une présentation en plénière.

Voici une liste des thèmes caractéristiques :

- Le rôle de la science dans l'éducation interculturelle
- Le rôle des arts dans l'éducation interculturelle
- Le rôle de l'enseignement des langues étrangères dans l'éducation interculturelle
- Le rôle de la prise en compte des questions environnementales
- Le rôle de la communication verbale et non verbale dans l'éducation interculturelle
- Le rôle de l'humour dans l'éducation interculturelle

Les sujets concernant les arts, les langues étrangères et l'environnement sont ceux qui ont rencontré le plus d'intérêt chez les étudiants à la fois dans le travail individuel et en groupe. Les participants étaient libres d'utiliser les images ou la matière qu'ils souhaitaient, que ce soit eux qui les aient produites ou qu'ils les aient téléchargées à partir de l'internet. Les problèmes mondiaux, les questions liées à la civilisation moderne, l'avenir de l'environnement bâti ou naturel, les possibilités fournies par les sociétés multiculturelles sont des sujets qui ne sont pas seulement des gros titres quotidiens dans les médias, mais aussi les thèmes les plus importants du programme. Cela devrait être une exigence élémentaire en formation d'enseignants que de préparer les étudiants à être capables d'utiliser une communication interculturelle et délibérative lors de l'appréhension des véritables problèmes du continent, de trouver comment traiter sur le plan pédagogique des questions liées à la mondialisation et de mettre l'accent sur les responsabilités collectives et individuelles dans le domaine du développement durable.

*Expériences en contexte international*

Lorsque l'on compare les résultats des modules européens proposés et réalisés en contexte national et international, nous pouvons affirmer que les modules internationaux ont donné lieu à une quantité plus importante de productions utiles et innovantes et à davantage de bons exemples de discussions créatives ou de débats, et qu'ils se sont en outre déroulés dans une atmosphère critique mais respectueuse entre des participants très motivés. Il apparaissait clairement qu'après la première année, plutôt "expérimentale", les participants avaient été mieux préparés, qu'ils venaient en Hongrie avec des attentes claires et qu'ils savaient ce qu'était le projet Istepec.

La méthode utilisée avec les étudiants étrangers, qui peut et qui devrait aussi être utilisée avec les étudiants hongrois incluait des tâches pratiques, des débats, du travail de groupe et du travail personnel, alors même que les connaissances préalables des étudiants dans le domaine des questions européennes étaient plutôt modestes. Le travail à poursuivre devrait particulièrement prendre en considération les points suivants :

- Comment définir l'Europe en tant qu'entité historique, géographique et culturelle ?
- Comment motiver les participants à se familiariser avec les questions européennes ?
- Comment promouvoir l'identité et la citoyenneté européennes ?
- Comment trouver un équilibre entre le national et l'international dans les valeurs, les mouvements, et les relations ?
- Comment développer la pensée critique et la communication interculturelle dans les études européennes ?

### *Conclusions*

Enseigner l'Europe serait beaucoup plus efficace si nous utilisions des informations concrètes et récentes pour susciter l'intérêt et la participation individuelle dans différents débats, projets, présentations, et à l'avenir, dans les actions personnelles.

Les compétences en langues étrangères et les expériences internationales sont essentielles pour promouvoir une identité européenne et une éducation à la citoyenneté.

Enseigner l'Europe, c'est plus qu'une discipline parmi d'autres : cela implique un point de vue particulier pour comprendre la complexité des défis du XXI<sup>ème</sup> siècle et les conflits entre les opinions, les nations, les traditions ; cela suppose aussi de promouvoir une attitude et une mentalité tournées vers la résolution de problèmes.

L'identité et la citoyenneté européennes sont basées sur des valeurs partagées et universelles conduisant les esprits à appréhender les problèmes de mondialisation et d'internationalisation.

### 3.1.2.A- LA COMMEMORATION DU 50<sup>ÈME</sup> ANNIVERSAIRE DU TRAITE DE ROME A RENNES

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Parmi les 8 modules qui ont été mis en œuvre à l'IUFM de Bretagne de 2004 à 2007, celui de mars 2007 s'est déroulé exactement au moment où la ville de Rennes commémorait le 50<sup>ème</sup> anniversaire du Traité de Rome et nous avons pu inclure dans l'emploi du temps des stagiaires les manifestations organisées 'en ville'. Cette coïncidence était une occasion unique de faire converger des actions de formation et des événements de la société civile.

Un des moments forts fut la soirée de conférences-témoignages *L'Europe, une histoire à poursuivre*, sous l'égide de l'historien René Rémond et avec la présence de Jacques René Rabier, qui avait été directeur général du cabinet Jean Monnet au moment de la signature du Traité de

Rome. Le témoignage d'une expérience aussi passionnante était à la fois fascinant et émouvant... Jacques René Rabier, qui était, en 1957, à peine plus âgé que les stagiaires européens participants au module Istepec, a su mettre en évidence à la fois les difficultés des négociations préalables et la détermination des équipes. Il a fait partager à l'auditoire la conviction que les hommes de bonne volonté doivent pouvoir se lever et agir pour faire avancer leurs idées, mais qu'ils doivent savoir adapter leurs stratégies s'ils veulent avoir des chances de réussir. Ainsi, Jean Monnet et son équipe ont choisi le charbon et l'acier pour asseoir la première coopération européenne, justifiant ce choix économique et stratégique de manière symbolique : « C'est les matériaux que nous avons utilisés pour faire la guerre ; ce sera les matériaux sur lesquels nous construirons la paix. ».

Puis, le mercredi après-midi de la première semaine, il y eut la visite de l'exposition *L'Europe, une histoire d'avenir*, au centre culturel de la ville, *Les champs libres*, visite guidée par deux animateurs très dynamiques qui ont fait participer nos stagiaires ISTEPEC et leur ont demandé de reconstituer un immense puzzle de l'Union Européenne, à même le sol ; il fallait placer les pays, leurs capitales, leurs drapeaux, l'effectif de leur population... Il y avait des quizz sur l'histoire de l'Europe et un discours du député européen local.

Cependant, le moment fort de cet après-midi fut la séance de *Théâtre Forum*, mené par la compagnie *Alter Ego*. Cette animation était ouverte à tout public, et nous étions au milieu de la population locale et de quelques lycéens. La séance a commencé, de manière impromptue, dans le grand hall du centre culturel, par une sorte de *Happening*. C'était une simulation de manifestation populaire en forme de jeu de rôles : les visiteurs ont reçu des cartes de rôles, avec un accessoire symbolique et quelques indications scéniques. Il s'agissait d'interpeler un eurodéputé au sujet des préoccupations actuelles, économiques, sociales, culturelles ou politiques. L'eurodéputé était sur une mezzanine, au-dessus de la foule, et répondait aux diverses interpellations... Une sorte de pseudo-débat citoyen !

Puis le théâtre forum proprement dit a commencé, dans un autre coin de la vaste salle. Le meneur de jeu a d'abord expliqué le fonctionnement du théâtre forum : le groupe de six ou sept acteurs professionnels allaient jouer devant nous six courtes saynètes, aux thèmes actuels et controversés ; puis, lors d'une deuxième représentation des mêmes scènes, le meneur de jeu claquerait des mains aux endroits où la situation aurait pu prendre un cours différent si les protagonistes avaient réagi différemment. A ces moments charnières, il demanderait au public ce qu'il pensait et s'il était possible d'intervenir autrement. Un spectateur alors viendrait prendre la place de l'acteur et infléchirait le déroulement de l'action en fonction de sa propre perception de la question ; ce genre d'interruption se répèterait un certain nombre de fois et le résultat final serait tout à fait différent du scénario initial. Le groupe des spectateurs n'était pas très nombreux ; une soixantaine, peut-être, et les sièges étaient disposés en demi-cercle, de façon à créer une atmosphère de confiance, favorable à la prise de parole.

Les thèmes illustrés dans les saynètes avaient tous à voir avec l'Europe et la relation entre le citoyen et les institutions européennes ; comme par exemple :

- On trouve que tout est plus cher depuis que l'€ a remplacé la monnaie nationale (conversation dans un magasin, entre quelques clients et le caissier).
- La mobilité des travailleurs et le traitement différent de deux candidats à un même poste de technicien lors d'un entretien d'embauche ; l'un venant de Bulgarie et l'autre étant un candidat local.
- Conversation entre quelques amis qui se rencontrent par hasard dans un bar, quelques jours après le référendum sur le projet de constitution européenne... Certains ont voté Oui et d'autres ont voté Non.

Après chaque saynète ainsi modifiée au gré des spectateurs, une discussion générale entre le public et les acteurs permettrait de clarifier les positions, de mettre en évidence le fait que le

débat et l'interaction peuvent aider les gens à approfondir leur réflexion, à prendre conscience que les jugements hâtifs peuvent être néfastes et qu'il est du devoir de chacun de chercher à s'informer avant de juger... On n'aurait pas pu souhaiter une meilleure illustration des objectifs du projet ISTEPEC, d'autant plus que cet évènement se déroulait 'en ville' et non plus dans une salle de l'institut de formation ! Les réactions de notre groupe de stagiaires à cette expérience ont été très enthousiastes !

Ci-dessous, les grandes lignes du programme du module ISTEPEC de mars 2007 :

### *Première semaine*

Lundi : Matinée libre. Après-midi : introduction générale, objectifs et attentes. Questionnaire sur les représentations de la citoyenneté ; échanges en groupes sur la perception de la citoyenneté européenne. Puis, visite guidée de la ville, suivie de la conférence *L'Europe, une histoire à poursuivre* (voir ci-dessus).

Mardi : Matinée en école maternelle. Après-midi : visite guidée du Parlement de Bretagne.

Mercredi : Matin : débat sur le rôle de l'école maternelle dans le développement de l'enfant, à partir des observations de la veille. Questions et réactions sur le thème : qu'est ce qui vous effraie et vous rassure dans le monde d'aujourd'hui ? Travaux de groupes sur des thèmes choisis : la bioéthique, le réchauffement climatique ; le chômage et l'Europe sociale ; la violence. Après-midi : commémoration du 50<sup>ème</sup> anniversaire du Traité de Rome (voir ci-dessus)

Jedi : Séance sur la notion de frontière ; et une vision multi perspectiviste de l'histoire de l'Europe. Après-midi : vision de certains moments de l'histoire de l'Europe à travers le cinéma avec *Good Bye, Lenin !* de Wolfgang Becker – débat sur la vérité et la communication. Soirée conviviale entre stagiaires.

Vendredi : Matinée dans une école primaire. Après-midi réservé au travail personnel. Soirée théâtrale : *Vénus en Mars*, création poétique et pleine d'humour sur la place des femmes dans une société où le pouvoir est majoritairement aux mains des hommes.

Samedi : Jour de marché à Rennes ; consigne : en vous promenant, relevez les indices significatifs d'identités locales, régionales, nationales, européennes ou internationales... Prenez des photos et collectez des prospectus.

Dimanche : Excursion au Mont Saint Michel et à Saint Malo : héritage architectural religieux, militaire et urbain, et sites naturels ; la mer, la campagne, les villes. Consigne : relevez les indices révélateurs de la relation entre les gens et leur environnement et les liens entre le passé et le présent.

### *Deuxième semaine*

Lundi : Matinée : atelier sur le thème Identité, identités et *All Different* d'Emma Damon ; les langues à travers l'Europe. Après-midi : Différences culturelles dans l'Europe d'aujourd'hui, avec le film *Just a Kiss* de Ken Loach. Débat sur les différentes attitudes et la complexité des situations dans les périodes de transition. Fin d'après-midi : approche réflexive sur le travail accompli et les expériences vécues de la première semaine.

Mardi : Matinée : Identité, nationalité, patriotisme et citoyenneté ; les monuments comme symboles ; l'architecture urbaine et le citoyen dans la cité. Après-midi : La culture Jeunes, ses différentes manifestations et les implications pour les enseignants.

Mercredi : Matinée dans un collège. Après-midi : excursion au Cap Fréhel et soirée Chorale avec les stagiaires de l'IUFM *Les Chants du Monde*.



Jedi :Matinée dans un lycée. Après-midi pour du travail personnel, pour préparer les présentations du vendredi.

Vendredi : Présentations des productions finales et de la *Valise de souvenirs* (les souvenirs collectés pendant les deux semaines et qui sont pertinents par rapport aux objectifs du module). Après-midi : évaluation du module. Qu'a-t-on appris ? Comment ? Points forts et point à améliorer.

Pour les autres modules, voir : <http://www.istepec.eu>

### 3.1.3.A- ISTEPEC A L'INSTITUT DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE TILBURG

HELMA DAM

Tilburg

L'Institut néerlandais a participé au projet Comenius 2.1 ISTEPEC dès le début, portant une attention particulière au thème de la Citoyenneté Européenne vue sous l'angle des Sciences Humaines et Sociales. Pendant les trois ans du projet, trois modules ont été réalisés, qui ont tous répondu aux objectifs tels qu'ils avaient été définis dans le dossier.

Les objectifs ont été atteints à travers les sujets suivants :

- L'Europe, histoire d'une idée
- Les droits de l'homme et l'éducation aux droits de l'homme
- Différences culturelles, images, symboles et stéréotypes
- Les politiques européennes d'aujourd'hui : une simulation sur l'entrée de la Turquie dans l'Union Européenne.

Les trois modules étaient structurés de la façon suivante : une ou deux conférences sur le sujet choisi, en alternance avec des activités de groupes comme des discussions, qui avaient pour objectifs la recherche d'information et la formulation de points de vue et d'opinions. Après ces cours, les étudiants étaient invités à réfléchir aux possibilités de transférer les contenus du cours vers l'enseignement secondaire et donc de réaliser des séances abordant les points traités dans le cours ISTEPEC - au moins en partie. Pendant ce stage de deux semaines, les étudiants suivaient des cours à raison de trois heures par jour, qu'ils devaient ensuite prolonger par trois heures de travail personnel. La partie théorique du cours était complétée ou plutôt couronnée par une visite au Parlement Européen de Bruxelles, qui leur a permis de recevoir une information sur les politiques européennes en général et les politiques éducatives en particulier.

Pendant ces deux semaines, quatre jours étaient en outre été consacrés à des visites dans les écoles. Les étudiants visitaient une même école par petits groupes, ce qui leur donnait l'occasion de connaître aussi bien la culture de l'école que les élèves, et leur permettait par là-même de mettre en œuvre plus facilement l'une des leçons conçues. Aussi bien pour les futurs enseignants que pour les élèves, c'était une expérience en soi que de voir un participant hongrois du programme Istepec donner des cours à des élèves d'une école secondaire néerlandaise.

C'est dans cette pratique concrète que les théories sur les différences culturelles, les stéréotypes voire les préjugés, ont pris corps ; les élèves professeurs ont non seulement expérimenté ce fait dans leur propre comportement ou dans celui des élèves, mais ont également dû essayer de trouver un moyen de le gérer.

L'un des aspects les plus réussis du processus qui a été mis en œuvre pendant ce projet est le fait que les groupes d'élèves professeurs étaient toujours constitués de 10 à 12 étudiants néerlandais et de 10 à 12 étudiants en provenance des autres instituts. Les étudiants néerlandais ont joué un rôle très important en initiant les visiteurs à la vie étudiante néerlandaise, à la société néerlandaise, aux écoles secondaires néerlandaises et à quelques façons de penser et de se comporter typiquement néerlandaises.

Les contacts entre les groupes ont toujours été très étroits et amicaux et après la classe ou les heures de travail, il y a eu beaucoup de temps passé en commun. Ces heures-là ont du reste été propices à des discussions sur l'éducation ou la gestion de classe, les comparaisons entre les différents systèmes éducatifs ou les différentes politiques en Europe, de sorte qu'une base pour de futurs contacts professionnels internationaux a été établie.

Ceci a encore été renforcé par le fait que les étudiants néerlandais ont non seulement participé au module ISTEPEC mais ont de plus, après ces deux semaines, rejoint pendant deux autres semaines le module Istepec d'une institution partenaire.

Après cette expérience de trois ans, forte des développements et des ajustements effectués suite aux remarques des élèves professeurs et des professeurs parties prenantes, beaucoup d'étudiants ont exprimé leur déception de ne plus avoir la possibilité d'assister à un module ISTEPEC. Des efforts sont faits en vue de l'intégration au plan de formation des élèves professeurs d'au moins une partie de ce programme.

Des informations détaillées sur le programme, la théorie abordée pendant les cours, les séances développées par les étudiants, certaines de leurs expériences ainsi que les évaluations qu'ils ont faites du projet sont disponibles sur le CD du module ISTEPEC de l'Institut de Formation des Enseignants de Fontys. [www.fontys.nl](http://www.fontys.nl)

### 3.1.1.B- EUROPE IN TEACHING PRACTICE; ISTEPEC EXPERIENCES IN KECSKEMÉT

AGNÈS HORVATH

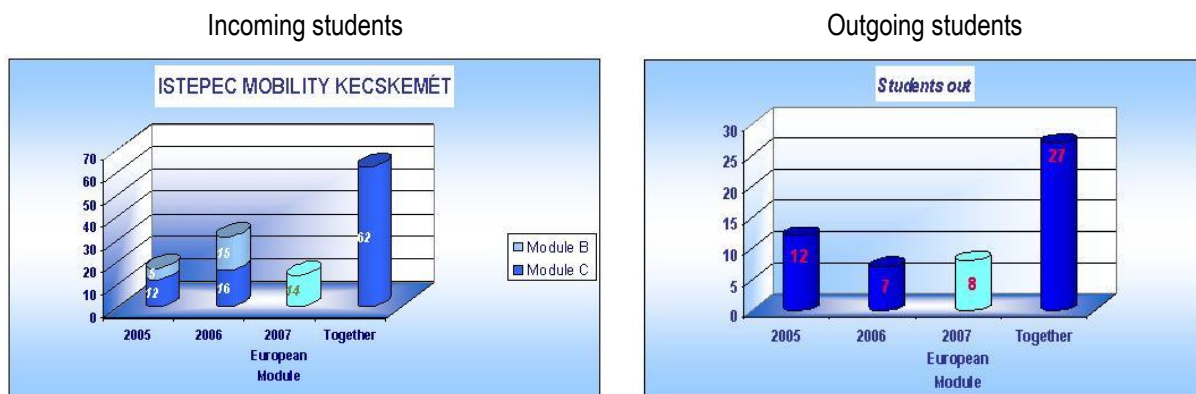
Kecskemét

The Teacher Training College of Kecskemét was fortunate to participate in different international projects (TEMPUS, PHARE, FEFA) financed by EU or World Bank during the past 15 years, and almost all the future international partnerships were based on these connections. Besides strengthening foreign language teaching within elementary teacher training programme, the projects emphasized quality assurance, curriculum and resources development as well.

By the end of the 20<sup>th</sup> century the College, the programme and of course the staff was prepared to participate in SOCRATES-ERASMUS project: the rate is quite good between incoming and outgoing students/teachers due to the level of foreign language skills of the persons involved in the international mobility.

After having the opportunity to participate in different European projects, it was a great challenge to participate in ISTEPEC project and realise different modules according to the goals and the circumstances determined by the project.

In Kecskemét altogether five modules have been organised with more than fifty foreign participants from six different countries (France, Great-Britain, Italy, the Netherlands, Spain, and Sweden). Within the participants Finish and German nationalities could be found as well. Chronology and statistics:



The permanent elements of the modules given by the host institution:

- Guided walk at the city centre;
- Quiz game on the town of Kecskemét and on the countries of the participants;
- Lecture and discussion on Hungarian educational system;
- Lecture and discussion on European languages.

The permanent elements of the modules given by the student:

- Information of the educational systems of their countries.
- Presentations of certain topics given by the co-ordinators.

The institutions which gave the opportunities for observations or practice:

- Practice Kindergarten of the Teacher Training Faculty
- Practice Elementary School of the Teacher Training Faculty
- Hunyadi János Elementary School
- Zrinyi Ilona Elementary School
- Rákóczi Ferenc Elementary School
- Vörösmarty Mihály Elementary School
- Kodály Zoltán Elementary and Secondary
- Music-Singing School and Music Vocational School,
- Katona József Secondary School,
- ÁFEOSZ Vocational Secondary School.

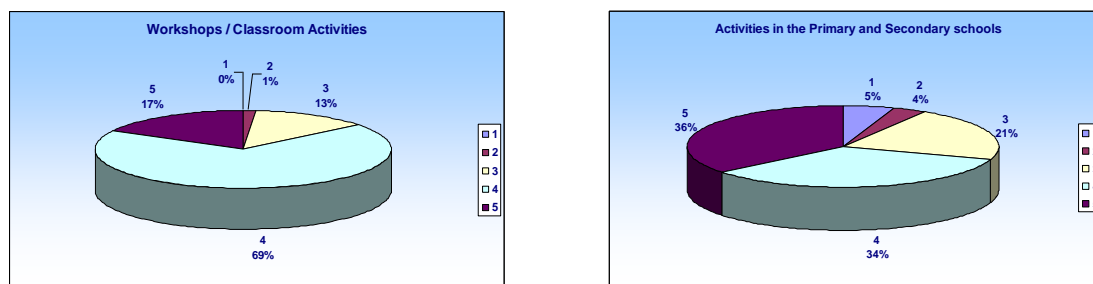
*The colleagues who participated:*

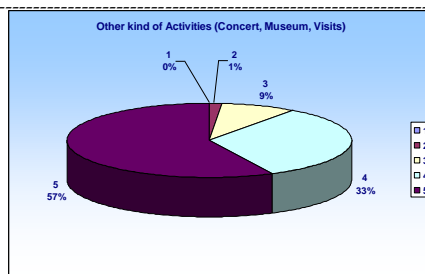
Dr. Janurik, Tamás professor, Fehér, Éva drama-teacher, Galuska, László assistant, Kriskó, János lecturer, Koperniczky, Mária lecturer, Lipócziné Dr. Csabai, Sarolta professor, Singer, Veronika assistant, Smuta, Attila lecturer, Strohnner, József lecturer, Ujlakyné Dr. Szűcs, Éva lecturer.

Internal evaluator: Helma Dam, the Netherlands

Assistant: Csaba Gyulai

*Results of the evaluation made by the participants (2007):*





Each group gave the meetings, discussions and different topics, including languages teaching, cultural diversity, global issues, sustainable development and environmental problems.

opportunity for intercultural negotiations on widely

In Kecskemét two modules had been organised in 2005, 2006 and one in 2007. The participants from six different countries visited more than 120 classes in primary and secondary schools. Within this large number of observations languages classes had dominant representation, arts and communication were presented as well, and more than 30 (approx. 25%) showed connection to sustainable development: environmental studies in primary classes, sciences in secondary schools. Economy and social sciences have been less represented, but showed significant connection towards sustainable development (entrepreneurship, equal chances, human rights etc.). The students were informed about the activities of each school, studied the decorations, installations and sometimes the presentation of the children.

The most successful dimension of the international seminars was the content of the final presentations made by different, international groups of the participants (group-size of 3 or 4 students with different nationalities and subject area). We asked the guest students to make cross-curricular projects with a clear European focus, to be presented to the whole group.

The characteristic themes are as follows:

- The role of science in intercultural education
- The role of arts in intercultural education
- The role of foreign languages teaching in intercultural education
- The role of conscious environmental attitude in intercultural education
- The role of verbal and non-verbal communication in intercultural education
- The role of humour in intercultural education

The topics concerning arts, foreign language and environment were the most popular themes among students both in individual and group work. The participants were free to use any type of pictures, materials made by themselves or download from the internet. Global problems, questions of the modern civilisation, future of the natural and built environment, possibilities of the multicultural societies – these topics are not only the headlines of the current media, but must be the most important themes of the curriculum. It would be an indispensable requirement of teacher training to prepare students to be able to use intercultural and deliberative communication dealing with the actual problems of the continent, to find the pedagogical aspects of the questions towards globalization, to emphasise common and individual responsibility concerning sustainable development.

### *Experiences in international context*

Comparing the results of the European modules offered and realised in national and international context, we can say, that the international modules gave more useful, innovative productions, good examples of creative discussions, debates, critical but respectful atmosphere with highly motivated participants. It was quite simple recognizable, that after the first, rather “experimental” year the participants have been much more prepared, they came to Hungary with clear expectations, and they have had previous ideas on the ISTEPEC project.

The method used among the foreign students which can be and should be used with Hungarian students as well included practical duties, debates, group and independent work even the previous knowledge of students is really small about European issues. The continuous work needs to take special consideration on the following questions:

- How to define Europe as historical, geographical and cultural phenomena?
- How to motivate participants to get acquainted with European issues?
- How to promote European identity and citizenship?
- How to balance national and international features of European values, movements and relations?
- How to develop critical thinking and intercultural communication within European studies?

### *Conclusions*

Teaching Europe would be much more efficient if we use concrete and up to date information to obtain personal interest and individual participation in different debates, projects, presentations and later on independent actions as well.

Foreign languages skills and international experiences are essential to promote European identity and citizenship education.

To teach Europe is more than simple subject among others: it means a special point of view understanding the complexity of 21<sup>st</sup> century challenges and conflicts between opinions, nations, traditions and promoting an attitude of problem solving mentality.

European identity and citizenship is based on common and universal values leading people's mind to understand the questions of globalization and internationalization.

### 3.1.2.B- CELEBRATION OF THE 50<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF THE TREATY OF ROME IN RENNES

MARIE-FRANCE MAILHOS

Rennes

Among the 8 modules that were implemented at the IUFM de Bretagne in Quimper and in Rennes, from 2004 to 2007, the one that took place in March 2007 coincided exactly with the celebration of the 50<sup>th</sup> anniversary of the Treaty of Rome. Such a coincidence was a unique opportunity to make training sessions and civil events converge for the benefit of the student teachers.

One of the highlights was a conference on the landmarks of the construction of Europe, *L'Europe, une histoire à poursuivre*, with Jacques René Rabier, who had been head adviser in Jean Monnet's cabinet at the time of the signature of the Treaty. He was probably at the time not much older than the student teachers in the audience that evening. His conference pointed out at the same time the difficulties of the negotiations and the determination of the teams of negotiators. He conveyed to the audience his conviction that men of good will must be able to get up and act, to promote their ideas; but also that they must adapt their strategies, if they want to succeed. He explained how Jean Monnet and his team had chosen coal and steel as the first basis for European cooperation, for economic, strategic and symbolic reasons: "These were the materials used to make war; they will be the materials on which to build hope and peace."

Then, on the Wednesday afternoon of the first week, we visited the exhibition at the City Cultural Centre, with two very good presenters who involved the student teachers in active participation to complete a huge wooden jigsaw puzzle on the floor, with all the 27 Member

States, their capital cities, their flags, their population... There were quizzes to answer and also a short and illustrative speech by a local Euro MP.

However, the highlight of the whole module seems to have been the Forum Theatre that took place later on the same Wednesday. It was open to the general public, so that the Istepec students were mixed with the ordinary inhabitants of the town. It began in the main hall of the Cultural Centre, with everybody standing wherever they happened to be. It was a simulation of a demonstration in the form of a role-play, in which the audience were given role cards and the adequate props. The idea was to simulate an angry crowd, questioning a EuroMP about various economic or political issues.

Then the Forum Theatre began, in another part of the building, but with the same audience. The leader of the small group of professional actors explained the technique of the Forum Theatre: they would act a sequence of 5 or 6 short scenes once; then, they would do them again; but the second time round, the leader would clap his hands at a possible turning point in the dialogue and ask the public if they would have said the same. Because it was a small audience (perhaps 60 or 70 people, no more) and everybody was sitting close to one another and not far from the actors, the atmosphere was friendly and people did not hesitate to speak out... The person in the audience who thought that he would have said something different replaced the actor and the scene started again where it had been stopped and this necessarily modified the way the action evolved; until the next clap of hands by the leader and another spectator felt that he would say something different and came to replace this or that actor and so on, until a conclusion was reached or the leader said that it could stop there.

The topics that were illustrated in the scenes all had to do with Europe and the relations between the ordinary citizen and the European institutions, for example:

- Everything is more expensive since the € has replaced national currencies: a conversation in a shop, between a couple of customers and the cashier.
- A succession of two job interviews, one with an applicant from Bulgaria, the other with a local applicant addressed the issues of workers' mobility, competition, wages, and status.
- A group of friends happen to meet in a bar, a few days after the French referendum on the European Constitutional Treaty. Of course, some of them had voted Yes and others had voted No.

After every scene that was re-acted in this way, the leader asked the audience what they thought of the way different reactions to the same initial situation could modify things; and asked the audience to reflect on the influence of speech and the way interaction could help people deepen their reflection or refine their judgement. It really was a living example of what we had been doing in the modules and you could never have hoped for a better illustration, outside the teacher education institute! The reactions of the student teachers to this live performance were very positive.

Here are the outlines of the March 2007 module:

#### *First Week*

Monday: Free morning. Afternoon: introduction to the course; objectives and expectations; Questionnaire on citizenship; exchanges on representations of European citizenship, in groups; then Guided tour of the city followed by a Conference: *Europe, a story to be continued*; testimony by various people who were directly involved in the preparation, or present at the signature, of the Treaty of Rome

Tuesday: Morning in a nursery school; Afternoon: guided tour of the Parliament of Brittany

Wednesday: Morning: debate on the role of nursery school in the child's development; Questions and answers on Fears and Expectations in Today's world; group work on selected topics: bioethics; global warming; unemployment and social Europe; how to deal with violence. Afternoon: Celebration of the 50<sup>th</sup> anniversary of the Treaty of Rome; exhibition and Forum Theatre at the City Cultural Centre

Thursday: Morning: the idea of Europe; borders, frontiers and limits; A multiperspective view of the history of Europe. Afternoon: Learning about Europe in films *Good Bye, Lenin!* By Wolfgang Becker – Debate on History, truth and communication; Social evening

Friday: Morning in a primary school. Afternoon devoted to personal work; Evening at the Theatre: a creative evening “*Venus en Mars*”; a poetic and amusing vision of the place of women in a world where power is largely in the hands of men.

Saturday: Market day in Rennes; when walking in the streets, try to spot signs which are significant of identities: regional, national, European or international... Make photographs or collect handouts

Sunday: Excursion to Mont Saint Michel and Saint Malo: architectural heritage, sea, town and country; what do landscapes reveal of the relationship between people and their environment and of the links between past and present?

### *Second Week*

Monday: Morning: Identity, Identities and Emma Damon's *All Different*; Languages and cultures across Europe. Afternoon: Learning about Europe in films *Just a Kiss*, by Ken Loach – Debates on identities and intercultural attitudes; Late afternoon: debriefing of the first week

Tuesday: Morning: Identity, Nationality, Patriotism and Citizenship; Monuments as symbols; Urban architecture and the citizen in the City. Afternoon: Youth culture; its various manifestations and the implications for teachers

Wednesday: Morning in a Junior Secondary school (“collège”). Afternoon excursion to Cap Fréhel and evening with the IUFM chorale, *Songs of the World*

Thursday: Morning in a ‘Lycée’. Afternoon for personal work; to prepare the presentations for Friday

Friday: Morning: Presentations of “final productions” by individual, or groups of student teachers. Afternoon: evaluation of the course; evening party: the student teachers prepare a typical dish of their own region

For information about the other modules, see <http://www.istepec.eu>

### 3.1.3.B- ISTEPEC AT FONTYS TEACHER TRAINING INSTITUTE IN TILBURG

HELMA DAM  
Tilburg

The Dutch institute participated from the beginning in the Comenius 2.1 project ISTEPEC, focusing on the theme of European citizenship from the point of view of Social Studies.

During the three years of the project, three modules were carried out, all of them responding to the ISTEPEC aims as stated in the project description.

The objectives were realised within the next subjects:

- Europe, the history of an idea
- Human Rights and Human Rights Education
- Cultural differences, images, symbols and stereotypes
- European politics today; simulation game on the Turkish membership of the EU

The three modules were structured as follows; one or two lectures about the subject, alternated by group-activities as discussion, to search information, to formulate points of view and opinions. After these lessons, the students were invited to think about possibilities to translate the contents of the course to the level of secondary education and to work out lesson-models containing (parts of) the subjects treated in the ISTEPEC course.

In the course of two weeks the students got 3 hr- courses during 5 days, followed by working on their tasks during 3 hours.

The theoretical part of the course was completed and crowned with a visit to the European Parliament at Brussels where the students were informed about the EP in general and more detailed about the European policy in education.

Besides the courses 4 days of the 2-weeks programme were developed to school-visits.

The students visited in small groups the same school. This gave them the opportunity to get to know the school, the school culture and the pupils, in order to give them the possibility to carry out one of the lesson-models developed by them. For the student-teachers as well as for the Dutch pupils of a secondary school it was quite an experience to be taught by (i.e.) a Hungarian ISTEPEC-participant! It was in this real practice that theories about cultural differences, stereotypes, even prejudices, came to life and student-teachers not only experienced this in their own behaviour as well as in that of the pupils, but also had to try to find a way how to deal with it.

In the whole process during the project one of the most successful aspects was the fact the groups of student-teachers always consisted of some 10 to 12 Dutch student-teachers, together with 10 to 12 students from the other participating institutes. The Dutch students played a very important role in introducing the visiting students in Dutch student-life, Dutch society, Dutch secondary schools and some typical Dutch ways of thinking and behaving.

The contacts between the groups have always been very close and friendly and after class- or working hours a lot of time was spent together. Also during these hours there was a lot of discussion about education, comparison of the different educational systems, class-room management and European politics, so the basis of a future professional international contact has been laid. This was even more strengthened by the fact that the Dutch students not only participated in the ISTEPEC-module in their own home-institution, but after those two weeks also visited during two more weeks an ISTEPEC-module in one of the other participating institutes.

After this three-years experience, developing and adjusting every year the course to the remarks made by the students and the participating teachers, a lot of students expressed their disappointment when they were informed they could no longer assist at an ISTEPEC-module.

Efforts are made to include at least part of the contents of the programme in the general curriculum of the teacher training

More detailed information about the programme, the theory treated during the courses, lesson-models developed by the students and some of their experiences as well as the



evaluation of the students can be found on the CD of the ISTEPEC-module at Fontys Teacher Training Institute. [www.fontys.nl](http://www.fontys.nl)

### 3.1.4.B- THE EXETER EXPERIENCE

JOHN NICHOL & GÉRARD POULET

Exeter

The modules in Exeter were based upon the following principles:

#### *Knowledge and understanding about becoming informed citizens*

1) Students should be taught about:

- the legal and human rights and responsibilities underpinning society and how they relate to citizens, including the role and operation of the criminal and civil justice systems
- the origins and implications of the diverse national, regional, religious and ethnic identities in the United Kingdom and the need for mutual respect and understanding
- the work of parliament, the government and the courts in making and shaping the law
- the importance of playing an active part in democratic and electoral processes
- how the economy functions, including the role of business and financial services
- the opportunities for individuals and voluntary groups to bring about social change locally, nationally, in Europe and internationally
- the importance of a free press, and the media's role in society, including the internet, in providing information and affecting opinion
- the rights and responsibilities of consumers, employers and employees
- the United Kingdom's relations in Europe, including the European Union, and relations with the Commonwealth and the United Nations
- the wider issues and challenges of global interdependence and responsibility, including sustainable development and Local Agenda 21.

#### *Developing skills of enquiry and communication*

2) Students should be taught to:

- research a topical political, spiritual, moral, social or cultural issue, problem or event by analysing information from different sources, including ICT-based sources, showing an awareness of the use and abuse of statistics
- express, justify and defend orally and in writing a personal opinion about such issues, problems or events
- contribute to group and exploratory class discussions, and take part in formal debates.

#### *Developing skills of participation and responsible action*

3) Students should be taught to:

- use their imagination to consider other people's experiences and be able to think about, express, explain and critically evaluate views that are not their own
- negotiate, decide and take part responsibly in school and community-based activities
- reflect on the process of participating.

#### *The taught programme*

The core taught programme lasts for 24 hours of direct teaching and supported self-study. The programme involves site visits, visits to schools and examining various topics that tie into the concerns of us all as Europeans:

- The global village, ICT and Star Wars
- Nuclear Energy, Chernobyl and Sellafield
- Dolly the Sheep, Test Tube Babies, Cloning and Bioethics
- The Euro-Turtle
- Recycling and Agenda 21
- Global Warming

A feature of the course is that we want you to work individually and collectively in making sense of what is needed and what you can do with kids. As such, the course is very proactive with a clear, sharp focus on classroom practice. We hope that this will be reflected in the presentations.

- European citizenship and identity
- Citizenship and European Identity: the town
- Technology and the built environment
- Science, Technology and the Royal Albert Museum
- ICT, Star Wars and the War on Terror
- Nuclear Energy, Chernobyl and Sellafield
- The Eden Project and Heligan
- Recycling and Democracy
- Bioethics, Dolly the Sheep and test Tube Babies

#### *Bibliography*

<http://www.beep.ac.uk>

<http://www.sciencemuseum.org.uk/antenna/dolly/index.asp>

<http://news.google.co.uk/news?q=test+tube+babies&hl=en&lr=&sa=x&oi=news&ct=title>

<http://www.babycentre.co.uk/preconception/fertilityproblems/ivf/>

### 3.1.5.B- ISTEPEC IN CORDOBA

MARÍA JOSÉ MARÍN VICO

Córdoba

#### *Justification*

Democracy and intercultural student training is one of the aims of the Spanish educational system in this increasing globalised world. Building a Europe on the democratic principles requires training on European citizenship and the way different cultures connect.

Based on these objectives, we have tried to provide teachers with resources in order to make their job easier.

#### *Objectives*

- To think about the values underpinning the concept of European citizenship and the role of the teacher
- To promote materials, strategies and resources in order to develop intercultural teaching techniques
- To know about different educative experiences on European citizenship carried out in schools in Córdoba

## Contents

Contents have gone through several modifications in these last three years due to assessment and results. We have changed from initial theoretical approaches to more interactive ones.

This is the last programme we have developed:

- Lectures and workshops (24 hours):
  - Initial talk about the current **Spanish education system**
  - Workshop on **European dances**: dancing appears as a skill of intercultural communication, a way of playful knowledge and participants integration in the module.
  - **ITC** workshop; educative webs and interactive resources about European citizenship. It deals with knowing the current projects and promoting the elaboration of new ones.
  - Workshop on **culture, cultures and diversity**: European Citizenship and globalization. Materials, strategies and means to develop practices of intercultural education.
  - Workshop on **European values in multicultural contexts**: civic skills, inclusion and universal values.
  - Workshop on **Woman and Citizenship**: We have included this section as we consider that the differences between men and women is not only a cross-curricular topic but also a very important one as discrimination and inequality affect all existing cultures of the world and nearly the half of the population.
- Visits to schools for observation (24 hours)
  - Infant and Primary Schools.
  - Secondary and Vocational Training Schools.
  - Art schools.
  - Schools promoting relevant programmes and new techniques have been selected.
- Sightseeing and guided tours in Córdoba
  - Walks to know about Córdoba have been designed as it is a place where three main cultures are mixed. We have approached Córdoba heritage that reflects a way of a proper coexistence in the past. That is the reason for Córdoba to become the cultural main city in 2016.

## Evaluation

We have achieved:

- The whole implication of the participants has caused a solid relationship among groups and the commitment of continuity in the interchange of future professional experiences in this field.
- The interaction of the work sessions.
- The contents and the development of the module have been global and complete.
- A good relationship among participants and organisers and a warm working atmosphere.

Although every item could be improved, we consider that the QuickPlace platform has been underused not only in the previous organisation of the module but also to spread the final results.

To conclude, we would like to figure out that this activity has promoted reflection, critical attitudes and participation on European citizenship and that it will help to create a better world.

## 3.2- Réflexions - Reflections

Dans ce chapitre, on trouvera des réflexions de certains partenaires, dans différentes langues. Nous avons conservé les langues dans lesquelles les articles ont été écrits.

### 3.2.1- IDENTITE NATIONALE, IDENTITE EUROPEENNE, L'EXEMPLE DE LA HONGRIE

JANOS KRISKO

Kecskemet

La plus partie grande du monde a des difficultés de base : famine, pénurie d'eau, maladies etc. La Hongrie n'a pas ces problèmes, elle doit faire face par contre au terrorisme, à la pollution, au changement climatique ...

#### *1. La mondialisation est un phénomène irréversible qui a comme conséquences*

Les éléments les plus remarquables sont les suivants :

- Élargissement de l'offre culturelle
- Simultanéité des informations dans le monde
- Existence des réseaux qui modifient, d'une manière très importante, la relation entre les individus et les peuples
- Orientation presque sans mesure (problème de manipulation !)
- Accès relativement pas cher à l'Internet
- Qualité „commerciale” (vendre le plus possible) se répandant vite et exerçant une influence importante
- Disparition des caractères nationaux (on trouve partout les mêmes produits)
- Certaines valeurs nationales jusqu'ici inconnues peuvent se valoriser

#### *2. La population*

Deux tendances déterminent la vie des gens : l'Europe vieillit d'une part et cela étant dû à la migration des gens, des cultures différentes cohabitent d'autre part. A cause du conflit entre les diverses cultures, l'identité nationale se revalorise. Les symboles culturels (symboles religieux, d'Etat, œuvres d'art etc.) deviennent importants

#### *3. L'économie*

Dans les nouveaux pays-membres de l'Union, l'essor économique sera plus grand qu'actuellement. Cependant, l'harmonisation aux normes de l'Union immobilise les sources économiques locales (on enlèvera de l'argent à la culture !) Tout cela sera marqué plus longtemps par les inégalités sociales et économiques

#### *4. La vie politique*

Le pouvoir exécutif s'affaiblit étant donné que la grande partie des résolutions s'effectue d'une part à Bruxelles et d'autre part dans les régions. Cela modifie bien sûr les possibilités culturelles nationales aussi. Néanmoins, les fonds de l'Europe peuvent influencer positivement la culture (comportement, fonctionnement) politico-administrative. L'adhésion restructure les relations dans le Bassin des Carpates, le rapport entre les Hongrois et les peuples voisins va changer (l'Ukraine, la Serbie). La frontière de Schengen sépare actuellement ces populations mais l'Europe prévoit une cohabitation culturelle. La

relation entre les Hongrois de la métropole et ceux des pays limitrophes vont changer et une nouvelle identité hongroise plus moderne va naître.

### *5. La technologie*

Une révolution technique se réalise dans la fabrication, transmission, enregistrement etc. des œuvres culturelles. Certains genres (film, télé, design, design en architecture et en mode de vie) se valorisent. Cette nouvelle culture visuelle exerce une influence positive sur l'économie (e-Learning, centres d'information, société à la base du savoir, enseignement par distance etc.) Grâce à l'informatique, et à la nanotechnologie, il existe de nouvelles sources et du matériel plus développé pour s'exprimer, et on trouve de nouveaux moyens de communication. De nouvelles possibilités pour les archives, pour la restauration des œuvres d'art sont également mises en œuvre. L'accès à la culture est plus facile et plus large pour les „consommateurs”. Finalement, même si l'on essaie de diminuer les différences, la tendance peut être le contraire !

### *6. La société et la culture*

Le temps consacré aux loisirs augmente : ces éléments liés à la vie deviennent plus importants. On dépense plus pour la culture, mais la culture devient également un produit à vendre. Le choix est tellement grand qu'il devient finalement moins conscient et on a un problème de valeurs. La prépondérance de cette offre hétérogène, multiculturelle est sur une base d'argent et est „facile à consommer” – elle modifie et dévalue la culture populaire. Certains genres et valeurs de la culture classique deviennent populaires et accessibles à tous. Cependant, la lecture et l'abstraction (des mots, des concepts) sont menacées par cette culture basée sur les effets visuels et de son ; en effet, il y a une nouvelle façon d'intérioriser les choses : à la place de la profondeur et de la linéarité c'est l'association, la rapidité et la créativité qui dominent. Les frontières entre les genres disparaissent également. Les lieux de la culture se déplacent vers les foyers (DVD, Vidéo, Internet) et les rues (festivals). Il faut donc sauvegarder et rendre plus attirantes les institutions culturelles nationales et locales.

### *Traits caractéristiques hongrois*

Les distances à l'intérieur de la société se sont agrandies, la proportion des pauvres est élevée et beaucoup de ceux-ci sont sans formation valable. Pour certains (600.000 Gitans) il y a un problème de survie ; le taux de chômage est de 6-7 % mais il y a une peur constante du chômage. On consacre beaucoup d'énergie à vivre (à gagner de l'argent), beaucoup moins aux loisirs (cela influence les offres culturelles). Les activités exercées en groupe ont baissé ces dernières années. Le pays a gardé une bonne réputation dans certains domaines mais ceux-ci ne sont pas toujours accessibles au grand public. Les gens s'intéressent moins à la culture ce qui a comme conséquence l'isolation et l'„illettrisme culturel”. Les villages subissent, à cause de leur réseau Internet et de leur infrastructure peu développés, une crise culturelle. Néanmoins, le changement a entraîné une conséquence positive aussi : on s'intéresse beaucoup plus à la vie des Hongrois vivant dans les pays limitrophes.

### *La Hongrie actuelle du point de vue culturel*

#### 1. Les médias

Ils jouent un rôle (surtout la télé) important dans la consommation culturelle. Les chaînes de télé et de radio se sont multipliées. Il existe désormais une consommation d'informations et de programmes interactifs ; le choix est devenu énorme, la responsabilité de l'individu, problème plus grand et la qualité des produits est mise en question.

#### 2. La société d'information

Cette dernière décennie est caractérisée par un développement spectaculaire de nouvelles techniques et de technologies. 7000 institutions communes sont liées au réseau ce qui représente un grand défi pour la bonne application, l'enseignement doit également en tenir compte à chaque niveau.

### 3. Livre, lecture, culture en langue maternelle

45% des gens ne lit pas de livre, ou n'en prend qu'un par mois – la situation il y a 5-10 ans était meilleure. La compétence de la compréhension écrite baisse, on envisage des réformes dans l'enseignement.

### 4. Le patrimoine culturel

Les musées, les maisons de la culture et les programmes culturels sur l'histoire n'attirent que 30-40% des gens. Ceux-ci s'intéressent davantage au présent et au passé de leur environnement.

### 5. Le patrimoine architectural et archéologique

A cause du manque d'argent et de temps (il faut vite construire les autoroutes), il y a des difficultés pour sauvegarder les monuments et les lieux archéologiques. Le maintien à long terme des monuments n'est pas résolu non plus.

### 6. Les archives

Le système actuel est à réformer et les documents des nouvelles institutions doivent être analysés.

### 7. Les musées

Le système actuel s'adapte mal aux changements rapides que nous vivons. Il y a une augmentation en quantité qui n'est suivie ni par un travail d'analyse ni par un travail de présentation. Il faut également résoudre le problème de protection, c. à d. construire des bâtiments pour stocker les œuvres d'art, et il faut installer un système d'alarme. Le nombre de visiteurs stagne (40% de la société y vont une fois par an). Il existe peu d'exposition attirant un grand public (à l'exception de Monet...). L'infrastructure doit être développée et il faut former des spécialistes.

### 8. Les institutions culturelles publiques

Le réseau est plus grand qu'autrefois, les programmes sont plus riches, le statut et l'appartenance (qui est le propriétaire de l'établissement p.ex.) sont clairs. Dans certaines régions, il y a une „suroffre” tandis que les banlieues, les villages (qui ont déjà beaucoup de difficultés) manquent de programmes ; il n'y a plus de vie de communauté et leurs institutions ne sont plus capables d'intégrer et de coordonner les initiatives des civils. A cause de la pénurie d'argent, des associations civiles ont disparu.

### 9. Les arts

La part du marché de la culture pour le grand public et pour distraire les gens s'élargit. Ce sont les modèles occidentaux de consommateurs qui dominent et qui se reproduisent. Il faut aider les artistes locaux à pouvoir s'exprimer à l'étranger et à contribuer au développement de la sphère culturelle.

*La politique culturelle hongroise peut avoir trois priorités :*

- créer une unité
- sauvegarder les traditions et les valeurs
- créer de nouvelles valeurs

Il faut

- un programme de développement territorial
- plus de culture à l'âge d'enfance

- obtenir un nouveau public
- sauvegarder le patrimoine
- approcher ce patrimoine aux gens/ permettre aux gens d'accéder à ce patrimoine
- donner des possibilités aux gens doués de s'exprimer en Hongrie et à l'étranger
- créer des nouveautés contemporaines pour avoir des classiques dans le futur
- considérer la culture comme moteur de l'économie et de la compétitivité économique

### 3.2.2- OUVERTURE EUROPEENNE DANS LA FORMATION INITIALE EN SLOVAQUIE

ELENA BARANOVA

Banska Bystrica

Comment va fonctionner une Europe de plus en plus multilingue ? Deux voies se dessinent : ou bien avec une *lingua franca* instaurée sur l'ensemble du territoire de l'Union européenne ou bien grâce au plurilinguisme des citoyens européens, encouragé et sciemment développé. Il s'avère difficile – pour des raisons et des autres – d'« imposer » une seule langue comme outil de communication en UE – bien que des réflexions et des argumentations en sa faveur ne manquent pas. Il est certain que malgré des avantages pragmatiques, il s'agirait non seulement d'une simplification, mais d'un appauvrissement du paysage linguistique européen. Umberto Eco prône que la langue de l'Europe, c'est la traduction, ce qui penche du côté de la diversité linguistique, donc du plurilinguisme.

Qui dit plurilinguisme, dit enseignement des langues. La connaissance des langues est indispensable si l'on veut passer d'une société multiculturelle à une société véritablement interculturelle.

En Slovaquie, un pays européen situé à un carrefour géographique, économique et socioculturel - et donc multiculturel par excellence, l'enseignement des langues étrangères jouit d'une longue tradition solide.

Malgré des abus idéologiques et politiques pendant une période de quarante ans (le russe obligatoire à tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur), un choix de langues étrangères s'était maintenu (l'allemand, le français et l'anglais, notamment, l'espagnol dans une moindre mesure) au niveau lycée, les écoles fondamentales (niveau primaire + collège) offrant un enseignement renforcé des langues étrangères ayant été peu nombreuses.

Depuis 1990, la situation a radicalement changé. La chute du régime communiste a entraîné une demande en connaissances de langues étrangères sans précédent. Dans tous les établissements d'enseignement, le russe a été remplacé par d'autres langues étrangères, avec une préférence marquée pour l'anglais.

Actuellement, une première langue obligatoire est enseignée à partir de la 5<sup>e</sup> année de scolarité (âge de 10 ans), avec une perspective toute proche de baisser l'âge du commencement obligatoire à 8 ans (3<sup>e</sup> année de scolarité). Dès le départ, le système actuel offre une gamme de six langues : l'anglais, l'allemand, le russe, le français, l'espagnol et l'italien. En théorie, l'enfant peut choisir n'importe laquelle des six langues mentionnées ci-dessus, en réalité, c'est l'anglais et l'allemand qui sont choisis par une grande majorité des apprenants.

Au niveau secondaire, deux LE sont obligatoires dans les lycées d'enseignement général, les académies commerciales et dans certains lycées techniques. Pour ce qui est du choix des langues à étudier, ce sont les mêmes qu'au niveau fondamental.

Pour compléter le tableau, il convient de mentionner des lycées bilingues (allemands, anglais, français, espagnols, italiens), ou des lycées avec des sections bilingues, dans lesquels une partie des matières (ex. chimie, biologie, mathématiques, physique) sont enseignées dans ces langues étrangères.

Des changements brusques et radicaux dans le domaine des politiques linguistiques dans les années 90 ont entraîné une pénurie de professeurs de langues, autres que ceux de russe. Pour y remédier, diverses mesures ont été prises : cours de recyclage pour les professeurs de russe, recrutement de volontaires natifs – bénévoles enthousiastes et gentils, mais sans formation adéquate, dans la plupart des cas – possibilité pour toute personne maîtrisant une LE de l’enseigner, même sans diplôme, pendant une période déterminée, ouverture (ou réouverture) de lieux de formation initiale de professeurs de langues avec formation « longue », traditionnelle, en cinq ans, et formation « courte », en 4 ans, organisée et financée dans le cadre du programme européen Phare (cette dernière formule n’étant plus pratiquée).

Jusque dans les années 60 du XX<sup>e</sup> siècle, la formation initiale des enseignants des langues fut assurée par un seul établissement supérieur, à savoir la Faculté des Lettres de l’Université Comenius de Bratislava, capitale de la Slovaquie. Notons, à titre d’exemple, que le département du français de l’Université Comenius fut fondé en 1921. Dans les années 60, deux autres lieux de formation furent ouverts en province : à la Faculté de Pédagogie de Prešov (Slovaquie orientale) et à la Faculté de Pédagogie de Banská Bystrica (Slovaquie centrale). Il s’agissait d’une formation dite « bivalente », ou « bi-disciplinaire », c’est-à-dire en deux matières simultanément (ex. langue étrangère + une autre langue étrangère / langue maternelle / histoire / éducation musicale, etc.), se déroulant d’abord sur quatre, puis sur cinq ans d’études après le baccalauréat (bac + 5). Cette formation fut stoppée par une volonté politique et idéologique en début des années 80 et n’a repris qu’après 1990. Pendant cette période d’une dizaine d’années, il ne resta qu’un seul lieu de formation des professeurs de langues, celui de la capitale, ce qui explique en partie un manque de professeurs de langues à tous les niveaux du système éducatif après le changement du régime en 1990.

Il faut signaler cependant que, pendant cette période, des étudiants slovaques (après avoir réussi un concours d’entrée) avaient une possibilité de s’inscrire dans les universités tchèques et moraves, les diplômes universitaires étant valables sur l’ensemble de la Tchécoslovaquie dont la Slovaquie fit partie de 1918 à 1993.

Actuellement, la formation initiale des enseignants des langues étrangères est dispensée dans 7 facultés (2 dans la capitale, 5 en province), cependant chaque faculté n’offre pas la formation pour enseigner toutes les six langues proposées (ex. pour le français il n’existe que 5 lieux de formation). Il s’agit d’une formation supérieure sur cinq ans (bac + 3 : niveau licence, licence + 2 : niveau master), composée d’un volet théorique (science de l’éducation, linguistique et didactique des langues) et d’un volet pratique (travaux pratiques et stages pédagogiques répartis sur trois ans d’études). La formation est dispensée par des équipes d’enseignants gradués d’origine slovaque, en plus, chaque centre de formation accueille des professeurs étrangers conformément aux conventions interuniversitaires signées et aux programmes européens. La formation est sanctionnée par un diplôme d’études supérieures permettant de présenter une candidature directement auprès des chefs d’établissement d’enseignement qui effectuent le recrutement.

Au premier abord, cette formation peut paraître peu ouverte à la modernité et l’interculturalité. Bien qu’il y reste des réserves certaines dans une société en pleine mutation, il est possible d’y déceler des éléments préparant les futurs enseignants des langues étrangères à sortir de leur univers linguistique et culturel restreint.



1° Tout d'abord, il convient de mentionner la nature même de la formation, proposant une formation simultanée dans deux disciplines. Comme il s'agit souvent de deux langues (langue maternelle + langue étrangère ou deux langues étrangères), le terrain se prête à ce que les étudiants sortent de deux monolinguismes parallèles pour se rendre compte d'une complémentarité de compétences dans chacune des langues, ce qui permet d'arriver à une meilleure compréhension interculturelle, aussi bien dans ce qu'on peut appeler *culture quotidienne* que dans *la culture artistique*.

## 2° Des mobilités européennes

Prenons l'exemple des futurs enseignants de français, formés au sein du Département des Études romanes de la Faculté des Sciences humaines de l'Université Matej Bel, Slovaquie centrale. On n'a pas attendu 2004, année de l'adhésion de la Slovaquie à l'Union européenne, pour commencer à penser et à parler interculturel. En 2004, le Département des Études romanes a fêté les dix ans des mobilités estudiantines à l'étranger, organisées dans le cadre des conventions interuniversitaires bilatérales et de bourses gouvernementales d'abord et, à partir de 1999, des programmes européens (Tempus, Socrates, Erasmus, Comenius). Dès le début, il s'agissait non seulement d'envoyer nos étudiants dans les établissements partenaires, mais également d'accueillir des étudiants des établissements partenaires au sein de notre département ainsi que dans les établissements d'enseignement de la ville.

Dans ces mobilités, il est possible de détecter une nette évolution vers une ouverture interculturelle et européenne. Si, au début, l'objectif était essentiellement un perfectionnement linguistique, à présent, il s'agit essentiellement des études en didactique (y compris des stages pédagogiques) et en sociolinguistique.

Les destinations se sont diversifiées également : d'abord des établissements français uniquement (UHB Rennes, IUFM Rennes, Université de Nantes), auxquels se sont ajoutés des établissements francophones (ISERP Walferdange, Luxembourg, Eurolangues Rochefort, Belgique), enfin des partenaires européens, en dehors de la francophonie : Université de Brno et d'Ostrava, en République tchèque, Université de Poznań, Pologne, ainsi que tous les partenaires européens du projet ISTEPEC : tous ont permis et permettent un réel bain interculturel à des dizaines d'étudiants – futurs enseignants.

3° Les étudiants de notre faculté profitent largement des occasions fournies par le programme européen Comenius, réservé à l'enseignement des langues, et partent comme assistants dans les établissements du premier et du second degré dans différents pays européens pour développer leur savoir-faire pédagogique et enrichir leur savoir interculturel.

Comme on s'en rend souvent compte, la langue est un instrument qui ne sert pas forcément à exprimer une même réalité, il est indispensable qu'au cours de la formation initiale, les étudiants voués à la profession d'enseignants de langues soient confrontés aussi souvent que possible à ces différences interculturelles pour qu'une meilleure intercompréhension soit vécue et plus tard transmise aux élèves. Ceci peut aider à apprendre à effectuer un pas important pour accepter l'autre dans sa différence, tout en gardant sa propre identité. C'est par là que passe le chemin allant « *des langues à l'engagement européen* » - comme on a pu le lire sur le slogan de l'affiche réalisée dans le cadre de la promotion du Label européen des Langues. Il reste vrai que ce chemin est en constante construction, tout au long de la vie professionnelle de tout enseignant. Pourvu que la formation initiale en soit un bon tremplin.

## *Bibliographie*

BARANOVÁ, Elena (2006), *Regards sur l'enseignement du français en Slovaquie*, communication au 1<sup>er</sup> colloque FLE, Damas, Syrie, avril 2006

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Presses universitaires de Grenoble, ISBN 2 7061 301 4

MALÍKOVÁ et al. (2003), *Odborný profil učiteľa cudzích jazykov pre Európsku úniu v 21. storočí (Professional profile of foreign languages teachers for the EU in the 21st century)*, communication, colloque „Inonárodné sociokultúrne fenomény a cudzojazyčné vzdelávanie“ (*Les phénomènes socioculturels multinationaux et l'enseignement des langues étrangères*), Nitra, Slovaquie, 22-23/09/2003

Návrh postupu zavedenia nového modelu vyučovania cudzích jazykov (*Projet de l'implantation d'un nouveau modèle de l'enseignement des langues étrangères*), 2006, Bratislava, Štátny pedagogický ústav

ORBAN, Leonard (2007), *Celui qui a la langue traverse la mer*, interview in SOLEO, magazine de l'agence Europe-Education-Formation France, n° 15, avril 2007, pp. 4-5. ISSN 1634-443X

Rapport de l'équipe d'experts (2005), Slovenská republika, profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania (*République slovaque, profil des outils politiques exécutifs de l'enseignement des langues*)

TEMPUS – PHARE S – JEP09268/95 L'alternance intégrée dans la formation initiale (2001), Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava - Actes

### 3.2.3- PERSPECTIVES INTERCULTURELLES EN POLOGNE

MARIA SZOZDA

Poznań

Le présent article porte sur l'importance de la compétence interculturelle et de la dimension européenne dans l'éducation des jeunes polonais et notre objectif vise également à présenter le nouveau programme national d'enseignement de base après l'année 1999. L'article fournit aussi des exemples de sujets avec les éléments des compétences en question à appliquer par les enseignants de différentes disciplines ou les formateurs dans leurs programmes. Après l'analyse des programmes et curricula, il faut souligner que les enseignants des langues vivantes en Pologne sont tout particulièrement ouverts à élaborer des unités qui facilitent le développement des compétences interculturelles et européennes en classe. Ils sont aussi bien conscients que la communication n'est pas seulement une question d'échange d'information, mais elle implique une interaction avec d'autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement. Pour que la communication et l'interaction soient efficaces les apprenants doivent comprendre une vision différente du monde et faire l'analyse critique de soi-même et de la société qui les entoure.

#### *La Pologne multiculturelle.*

La Pologne d'aujourd'hui, comme tous les pays européens, est multiculturelle où vivent les représentants des groupes des minorités nationales et ethniques. Actuellement en Pologne il y a environ 4% d'alloglottes : 300 000 locuteurs d'allemand, 300 000 d'ukrainien, 250 000 de biélorusse, 100 000 de kachoube (langue slave), 3000 de tchèque et bien qu'il n'existe pas de données précises il y a aussi les locuteurs de yiddish et d'hébreu. Quant aux groupes des minorités qui vivent en Pologne il y a les minorités nationales traditionnelles : Allemands, Tziganes, Ukrainiens, Biélorusses, Juifs, Slovaques, Tchèques et Litvaniens, ainsi que les groupes de migrants des années soixante du Vietnam, de Turquie et des pays africains. L'éducation multiculturelle, officiellement recommandée dans les documents du Conseil de l'Europe et de la Commission Européenne en 2000 à Strasbourg, est devenue indispensable aussi dans notre pays, autant plus que les stéréotypes dans la vie quotidienne des Polonais sont fortement présents, par exemple : les Tziganes sont des voleurs, les Allemands sont des agresseurs, les Biélorusses ou les Russes sont des criminels potentiels. Nous sommes tous conscients que l'éducation qui vise à approfondir le respect pour les autres cultures et à promouvoir l'égalité, la solidarité et les mêmes chances pour tous,

est devenue une nécessité dans le monde d'aujourd'hui. Nous pouvons lire dans la nouvelle Constitution de Pologne de 1997 que :

« la République de Pologne garantit aux citoyens appartenant aux minorités nationales et ethniques, la liberté de maintenir et de développer leur propre langue, leurs coutumes ou traditions et de développer leur propre culture ».

Il faut ajouter que selon le rapport de l'année 2000 la Commission Européenne a reconnue les progrès accomplis par la Pologne pour aborder le problème de la discrimination en introduisant une législation appropriée tout en progressant vers une reconnaissance accrue de minorités nationales et ethniques.

Il est donc évident que tous les aspects de l'éducation multiculturelle et de la dimension européenne, qui mettent en valeur l'intégration des pays européens, doivent être présents dans les programmes éducatifs et dans les programmes d'enseignement dès le début de la scolarité des jeunes citoyens européens. Il est important de souligner le fait que le Centre National de Formation Continue des Enseignants en Pologne propose aussi une offre très riche des stages de formation qui ont pour but de préparer les enseignants à intégrer les compétences en question dans leurs programmes d'enseignement, car l'éducation interculturelle à l'école est extrêmement difficile.

*La spécificité du système scolaire polonais après la réforme et la place de l'interculturalité dans le programme national de base.*

La Pologne a entamé une réforme du système scolaire en septembre 1999. Les changements qui ont été introduits concernent le programme éducatif, le programme d'enseignement et la structure du système scolaire. La scolarité en Pologne est obligatoire à partir de 6 ans et une année préparatoire à la scolarité est réalisée, soit au niveau le plus élevé de la maternelle, soit au premier niveau du primaire. Le système scolaire se compose des trois grands niveaux d'enseignement, subdivisés en quatre phases :

- le primaire de 6 ans à 14 ans ou de 7 ans à 14 ans pour ceux qui ne vont pas à la maternelle
- le collège de 14 ans à 16 ans
- le secondaire de 16 ans à 18 ans
- et le supérieur à partir de 18 ans pour ceux qui ont le bac.

La maternelle n'est pas obligatoire en Pologne et elle est payante, en grande partie, par les parents des enfants. Avant la réforme nous n'avons pas eu de niveau collège et l'apprentissage au primaire durait 8 ans au lieu de 7 ans et au niveau secondaire il y avait 4 ans au lieu de 3 ans. Chaque phase de scolarité a pour l'objectif de développer chez les apprenants un ensemble de compétences ou de qualifications clés prédéterminés :

- le primaire → l'activité
- le collège → l'autonomie
- le secondaire → la maturité

Cela permet de prédéfinir en partie le contenu de l'enseignement et de préserver les approches adaptées dans un esprit de flexibilité parmi tous les programmes et méthodes recommandées.

A partir de 1989, la loi polonaise a autorisé la création d'établissements scolaires privés qui sont, pour la plupart, payants, mais à but non lucratif. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, l'étude de deux langues est obligatoire dans le primaire de la 5<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, à raison de 2 heures de cours par semaine, dans le cadre du financement de l'Etat. Toutefois, de nombreux établissements financent une heure supplémentaire de cours de langue sur le budget de l'Association-Parents-Enseignants. En revanche, la plupart des établissements privés offrent 4 heures de cours de langue par semaine tout au long de la scolarité primaire et 2 heures de cours d'une seconde langue vivante de la 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> classe. Donc, les écoles privées sont, pour l'instant, les seules qui garantissent un véritable apprentissage précoce des langues.

Récemment, le Ministère National de l'Éducation a annoncé une nouvelle directive concernant l'apprentissage obligatoire de l'anglais à partir de la première année du primaire, mais la réalisation de celle-ci ne sera pas facile car l'État ne prévoit pas de budget supplémentaire pour les nouveaux anglicistes, ainsi que le nombre des anglicistes formés à l'enseignement précoce des langues ne correspond pas aux besoins si cette directive entrera en vigueur.

Dans le document officiel qui s'appelle *Programme d'enseignement de base* sur la liste des tâches de l'école on peut lire qu'au niveau primaire et au collège les apprenants seront préparés à travailler en équipe pour apprendre à prendre des décisions et devenir responsables et autonomes. L'école doit aussi veiller pour développer chez les apprenants des capacités qui leur permettent de prendre les décisions communes ou individuelles. Dans le même programme conçu pour les lycées généralistes et les lycées techniques, une des tâches principales de l'école consiste à développer les attitudes de curiosité, d'ouverture à l'Autre et de tolérance. C'est surtout l'attitude d'ouverture à l'Autre qui nous paraît important, car elle garantit le dialogue interculturel permettant d'écouter et comprendre les opinions des autres pendant des rencontres des jeunes ou pendant des échanges scolaires bilatéraux ou internationaux. Toutes ces attitudes acquises peuvent aussi faciliter la compréhension de sa propre culture et encourager à la réflexion sur sa propre identité sociale. La compétence interculturelle et la dimension européenne sont présentes dans les contenus des programmes d'enseignement à tous niveaux. Au niveau primaire en Pologne, l'enseignement est proposé par blocs, autrement dit l'enseignement intégré de plusieurs matières pour CM1, CM2 et la 6<sup>e</sup>. C'est ainsi que la biologie et la géographie font désormais partie du même bloc, tandis que l'histoire est regroupée avec l'étude du polonais et de la culture. Il faut remarquer que le nouveau curricula polonais donne beaucoup d'importance, dans toutes les matières, à l'interdisciplinarité, surtout cette approche interdisciplinaire est présente dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit de familiariser les apprenants à chaque niveau de scolarité avec la notion d'identité sociale pour qu'ils puissent ensuite commencer à comprendre le contexte social, de même que les valeurs, croyances et comportements culturellement spécifiques qui influencent les interlocuteurs d'un autre pays. Nous comprenons le terme de « l'identité sociale » en tant que moyen de percevoir les gens avec lesquels nous entrons en contact.

Il ne faut pas oublier que la réforme dans les programmes d'enseignement ne concerne pas seulement les objectifs, mais aussi les contenus et la méthodologie de l'enseignement.

Au niveau collège et au niveau secondaire, à côté des programmes d'enseignement des disciplines traditionnelles, il y a encore les programmes *des pistes éducatives*, telles que :

L'éducation européenne, l'éducation interculturelle, l'éducation régionale, l'éducation patriotique ou l'éducation écologique. Le programme d'une piste éducative est réalisé par l'un des enseignants, selon le choix, qui l'intègre dans le programme de sa propre matière. Il arrive souvent que les enseignants des langues, de l'histoire ou de l'éducation civique choisissent le programme de l'éducation européenne pour réaliser les sujets tels que :

- La Pologne en Europe – les relations de la Pologne avec les pays européens à travers l'histoire ; les Droits de l'Homme ;
- A la recherche de ses racines ;
- Hevenu shalom aleichem- rencontre avec la culture juive,
- Les destins des Tziganes polonais ;
- L'architecture comme exemple de l'union de plusieurs cultures ;
- Trois religions et un seul Dieu,

qui ensuite sont intégrés dans le programme de leur matière. Les enseignants de géographie ou de biologie se décident plutôt à réaliser le programme de l'éducation écologique pour se pencher avec leurs élèves sur la thématique concernant :

- Les actions et les habitudes humaines pour protéger la nature ou

- L'analyse des causes et conséquences des changements dans l'atmosphère, la biosphère et la lithosphère.

A titre d'exemple on vous présente le projet multidisciplinaire de l'éducation interculturelle sur le sujet de *Minorités nationales en Pologne d'hier et d'aujourd'hui* :

Tolérance polonaise dans une perspective historique Destins des minorités nationales en Europe	<b>Histoire :</b> Notions encyclopédiques de base	Apport des minorités dans l'histoire, la culture et l'économie de la Pologne
<b>Education civique</b> Analyse des droits des minorités	<b>Les minorités nationales en Pologne</b>	<b>Polonais</b> Enquêtes sur les relations entre les polonais et les minorités
<b>Géographie</b> Etudes des lieux où sont installées les minorités	<b>Education éthique :</b> Principes moraux dans les religions du monde : amour, égalité, justice, communauté	<b>Arts</b> Costumes folkloriques, musiques et chants des minorités

#### *La composante européenne dans le programme polonais d'enseignement*

L'objectif de notre article porte aussi sur l'importance de la dimension européenne dans l'éducation des jeunes polonais. Le développement de la dimension européenne dans l'éducation a été l'une des priorités du Conseil de l'Europe car cette éducation correspond aux besoins de la société d'aujourd'hui pour rapprocher les peuples d'Europe en favorisant leur prise de conscience et la mise en valeur *d'une identité européenne commune*.

L'Union européenne, de son côté, dans l'article 126 de son Traité, signale comme l'un des objets de l'action de la Communauté celui qui vise à développer la dimension européenne, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des Etats membres et l'article 128 concernant la culture, déclare que : « La Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des Etats membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, en mettant en évidence *l'héritage culturel commun* ». Nous partageons l'opinion de John Trim que dans toutes les écoles et à tous les niveaux, les enseignants devraient chercher à introduire *une composante européenne* dans leur programme d'enseignement.

A quoi donc, faut-il penser quand on parle de dimension européenne ? Et quels thèmes proposer dans les cours de classe ? On peut penser :

- à une histoire commune
- au patrimoine européen
- à des valeurs humanistes et religieuses communes
- à la diversité culturelle
- aux différences culturelles
- à la conscience européenne

- au développement parallèle de certaines modes de vie

Comme nous voyons, il ne s'agit pas seulement de la connaissance de la géographie, de l'histoire ou de la culture de l'Europe, mais aussi d'une certaine tournure d'esprit, du sentiment de partager un patrimoine culturel et historique commun et de jouer un rôle dans son développement. C'est aussi la sensation d'appartenir à un groupe culturel propre et d'entretenir des relations non seulement avec ce groupe, mais également avec d'autres cultures nationales au sein même des frontières de l'Europe. La dimension européenne renferme à la fois des aspects cognitifs et affectifs. Si nous voulons initier nos apprenants à la réflexion sur « le système de valeurs des jeunes d'aujourd'hui » il faut les motiver à savoir : la vie sentimentale, la vie familiale, les grands problèmes contemporains (violence, intolérance, protection de la nature et de l'environnement...), les loisirs, etc. Le choix de la thématique dépend de la tranche d'âge des apprenants, de leur savoir et de leurs capacités intellectuelles. A l'époque de grands conflits civils en Europe, « des mouvements extrémistes faisant de l'étranger le bouc émissaire de toutes les insatisfactions sociales », rappelle D. Coste (1997), il faut mettre en évidence la nécessité de l'éducation à la démocratie, le développement de l'esprit de tolérance et la préparation à la relation interculturelle.

Les concepteurs du nouveau curriculum polonais proposaient dans le contenu plusieurs sujets à traiter avec les apprenants à chaque niveau scolaire. Pour le CM1 et CM2 dans le programme de biologie et de géographie nous trouvons les sujets sur : La famille et ses fonctions, L'interaction entre les êtres humains et l'environnement, L'écosystème, Les causes de l'extinction de certaines espèces régionales, européennes et mondiales, Les différents types de paysages en Pologne et en Europe, Les voisins de la Pologne, L'Union européenne, Les problèmes planétaires : les sources de la pollution, la faim, la pauvreté, les conflits ethniques et religieux.

Dans le programme d'histoire et d'étude du polonais et de la culture il y a des sujets suivants à travailler en classe : Les symboles nationaux et ceux de l'UE, La culture, Les arts , Les religions, Différents systèmes économiques...

Au niveau secondaire quand les apprenants ont en général acquis une base de connaissances solide dans une discipline ou dans une langue étrangère, les concepteurs et les enseignants proposent des sujets plus ambitieux qui correspondent à leurs intérêts et leur âge, par exemple : les grands problèmes contemporains (sida, violence, intolérance, conflits de génération), l'amour, les traditions etc. A titre d'exemple, nous énumérons quelques sujets proposés aux apprenants en classe de langue. Dans le module intitulé « Le système de valeurs des jeunes européens d'aujourd'hui », il est possible de travailler en classe les thèmes de :

- L'Identité : Le blason de ma famille ; L'arbre généalogique
- La vie familiale : Les parents et les enfants (les relations parents-adolescents, les tâches dans la famille), Les fêtes et loisirs de famille
- La vie aujourd'hui et demain : Les jeunes face à l'amour, L'amour à travers la littérature, La carrière, L'amitié, Les jeunes et les médias, Les goûts et les préférences des jeunes
- La drogue
- La protection de la nature et de l'environnement

Tous les sujets mentionnés cherchent à mettre en évidence les valeurs que les jeunes partagent, quel que soit leur pays d'origine, car le but de l'éducation interculturelle et européenne consiste à apprendre à comprendre l'Autre et le point de vue de l'autre même si on ne le partage pas, et surtout à protéger les échanges, tout en assurant le respect des différences.

*Conclusion.*

Nous sommes conscients que l'éducation interculturelle à l'école n'est pas facile, parce que le caractère des relations entre les différentes cultures est potentiellement conflictuel, surtout au moment où chacun construit sa propre identité en la comparant avec les autres. Or, comme on sait, la gestion de conflits en matière d'éducation interculturelle constitue une pratique particulièrement intéressante à développer. Le rôle de chaque enseignant consiste à préparer les jeunes à la vie quotidienne dans le monde multiculturel tout en veillant pour développer les attitudes qui leur permettent de comprendre et respecter les différences. Les enseignants et leurs apprenants doivent savoir et comprendre que toutes les cultures ont des valeurs et on ne peut pas les évaluer et tous les hommes ont les mêmes droits.

Après avoir fait nos recherches sur la présence des deux compétences en question dans le curricula national et dans les matériels d'enseignement disponibles en Pologne, nous pouvons constater que les concepteurs ont mis en évidence leur importance dans l'enseignement, mais les enseignants, disposent-ils vraiment de la compétence nécessaire pour faire fonction de médiateurs culturels entre les matériels d'enseignement et les élèves ? Il nous semble qu'il faut organiser beaucoup plus d'ateliers et de stages sur l'intégration de la compétence en communication interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants et destinés aussi aux formateurs d'enseignants et aux mentors.

### *Bibliographie*

- Byram, M., (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, London, Multilingual Matters
- Byram, M., M.Tost Planet, (2000), *Identité sociale et dimension européenne :la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Coste, D., (1997), *Compétences et valeurs. Eduquer pour l'Europe de demain*, La sève des langues de bois, ELA, n° 106, avril-mai
- Klimowicz, A., red, (2004), *Edukacja międzykulturowa*, Warszawa, Wydawnictwo CODN
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, red.zb., (1999), *O reformie programowej :kształcenie zintegrowane*, MEN
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, red.zb., (1999), *O reformie programowej : kształcenie blokowe*, MEN
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2000), *Reforma systemu edukacji*, Warszawa, MEN

### 3.2.4- UNA PROSPETTIVA ITALIANA: FORMAZIONE, INTEGRAZIONE E INTERCULTURALITÀ

MARIA GENCHI, DANIELA GIUSTO, LOREDANA PAVONE, CETTINA RIZZO, MASSIMO STURIALE

Catania

#### *Introduzione (M. Genchi)*

La costruzione dell'Europa su basi democratiche richiede la formazione degli insegnanti all'educazione alla cittadinanza democratica in quanto questi si trovano in una posizione privilegiata per far evolvere le rappresentazioni e i comportamenti dei popoli, essi svolgono un'azione educativa presso i giovani. Essi devono poter confrontare esperienze e saperi attraverso un approccio riflessivo che permetta di costruire le loro competenze pedagogico-didattiche, devono poter disporre di strumenti adeguati per rispondere alle sfide della società e per preparare gli studenti a essere autonomi ed ad apprendere per tutta la vita. Lo scopo generale è, pertanto, quello di costruire l'Europa dei cittadini sviluppando presso i futuri insegnanti di ogni disciplina e di diversi statuti la coscienza interculturale e le competenze specifiche nelle varie dimensioni.

I docenti devono essere in grado di riflettere sul processo d'insegnamento/apprendimento e di rinnovare la loro pratica didattica tenendo conto delle esigenze di una società in continua evoluzione: flessibilità, apertura, cooperazione, azione, auto-osservazione, autovalutazione, mobilità, ricerca, innovazione costituiscono la qualità professionale del docente. Il buon docente è capace di reagire alle diverse situazioni e, principalmente, di far evolvere la classe, la scuola, la società.

Il Quadro europeo delle competenze e qualifiche del docente prevede:

- il docente deve sviluppare conoscenze e competenze disciplinari e multidisciplinari, abilità tecniche in modo da diventare un professionista riflessivo e autonomo;
- il docente deve porsi in prospettiva di innovazione e aggiornamento per tutto l'arco della sua carriera e avviare i anche giovani a atteggiamenti di autonomia e lifelong learning;
- il docente deve avere l'opportunità di attuare esperienze educative in altri paesi europei;
- le istituzioni che si occupano di formazione devono operare in collegamento con scuole, industrie e altri enti al fine di favorire la ricerca e l'innovazione e andare al passo con la società della conoscenza in continua evoluzione.

E P. Perrenoud (1999) descrive le dieci nuove competenze del docente :

- organizzare ed animare situazioni di apprendimento
- gestire la progressione degli apprendimenti
- ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione
- coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e lavoro
- lavorare in gruppo
- partecipare alla gestione della scuola
- informare e coinvolgere i genitori
- servirsi delle nuove tecnologie
- affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione
- gestire la propria formazione continua.

In sintesi le competenze che definiscono il profilo professionale del docente sono di tipo disciplinare, psicopedagogico, metodologico-didattico, organizzativo, relazionale e di ricerca e di saper lavorare in ambito nazionale ed europeo. Bisogna dunque costruire l'Europa dei cittadini sviluppando nei futuri docenti la coscienza interculturale e le competenze specifiche nelle dimensioni sociale, politica, economica, giuridica, etica , pragmatica. E' necessario focalizzare i valori della democrazia: rispetto, pensiero autonomo e critico , giustizia e volontà di impegnarsi. A questo proposito il docente europeo deve sviluppare la conoscenza delle lingue e delle culture europee, costruire le sue competenze democratiche e i saper fare necessari all'educazione alla cittadinanza europea degli alunni.

Il Progetto Socrates Comenius 2.1, che ha coinvolto nove centri europei di formazione di futuri docenti, ha voluto promuovere lo sviluppo delle competenze professionali del docente nell'ambito della cittadinanza europea e della comunicazione interculturale in modo che egli possa integrare queste dimensioni nel suo insegnamento attraverso un lavoro collaborativo che preveda l'uso delle nuove tecnologie, la mobilità professionale e il riconoscimento delle esperienze vissute.

*Obiettivi specifici del progetto (L. Pavone & M. Sturiale)*

- sviluppare la conoscenza delle lingue e delle culture europee nonché dei diversi codici sociali e culturali;
- mostrare come si possano costruire le competenze democratiche attraverso l'insegnamento delle discipline;
- aiutare a costruire i saperi e i saper fare professionali necessari all'educazione degli alunni;
- dare la possibilità di confrontare una rappresentazione teorica dei valori della democrazia con la realtà vissuta mediante la mobilità e la frequenza dei moduli;



- riunire, al momento dei moduli europei, i partecipanti in mobilità e quelli che non si spostano;
- permettere ai futuri insegnanti di gettare le basi di futuri partenariati.

*Aspetti innovativi del progetto (L. Pavone & M. Sturiale)*

- il riconoscimento istituzionale, a livello locale, nazionale ed europeo; lo scopo è quello di proporre un modulo europeo che potrebbe far parte d'un corso di Master europeo professionale d'insegnamento;
- la promozione dell'educazione comparata e della pedagogia interculturale nei dispositivi di formazione d'insegnanti;
- a promozione di un'Europa plurilingue: qualunque sia la tematica disciplinare, ogni modulo è stato svolto nella lingua del paese e in una delle lingue di lavoro;
- scambi virtuali prima e dopo gli incontri per facilitare il confronto delle rappresentazioni con l'esperienza vissuta;
- utilizzo di una piattaforma informatica, strumento di formazione a distanza.
- lavoro in rete tra i rappresentanti dei paesi membri dell'Unione Europea per il raggiungimento degli obiettivi del progetto;
- l'approccio metodologico-didattico dei moduli realizzati basato principalmente sull'osservazione e sul lavoro personale.

Le osservazioni hanno mirato a permettere ai futuri docenti di prendere coscienza dei sistemi scolastici stranieri, di analizzare e riflettere sul lavoro dell'insegnante in classe, sui compiti degli studenti. L'importante è capire cosa si fa e come si fa, si tratta di un'osservazione analitica, attiva in quanto gli insegnanti danno uno sguardo esteriore sul gruppo-classe e sulle attività. Essi si proiettano nel ruolo del docente e dello studente e l'osservazione è il punto di partenza e della messa in atto della competenza dell'insegnante riflessivo, capace di interrogare sé stesso e il suo pubblico, il modo come i saperi sono appresi e si trasmettono. Bisogna introdurre, quindi, nella formazione dei futuri docenti la riflessione metacognitiva in modo che essi si mettano in situazione di ricerca-azione, capaci d'iniziativa e di sollecitare la collaborazione dei suoi colleghi e dei suoi alunni. Inoltre devono conoscere non solo gli stili di apprendimento di questi ultimi e le strategie utilizzate, ma dovranno riflettere sul loro stile d'insegnamento che è alla base delle strategie d'insegnamento con cui cercano di facilitare e ottimizzare il lavoro della classe.

*Educare all'interculturalità (D. Giusto)*

L'attenzione prestata al problema e all'esigenza di educare all'interculturalità nell'Europa del nuovo millennio è stata espressa chiaramente dal Consiglio d'Europa :

Chi apprende una lingua, diventa plurilingue e sviluppa interculturalità. Le competenze linguistiche e culturali di ciascuna lingua vengono modificate dalle conoscenze dell'altra e contribuiscono alla consapevolezza interculturale, al saper essere e al saper fare. Aiutano l'individuo a sviluppare una personalità più ricca e più complessa, potenziano la sua capacità di apprendere altre lingue e promuovono la sua apertura verso nuove esperienze culturali (Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (trad. it. F. Quartapelle – D. Bertocchi), Milano, La Nuova Italia – Oxford – R.C.S. Scuola, 2002, p. 55).

La Comunità Europea negli ultimi anni ha favorito l'attuazione di progetti al fine di promuovere l'educazione all'interculturalità del cittadino europeo e i singoli stati membri, di conseguenza, si sono mossi in tale direzione. Che ciò abbia comportato un modo diverso di fare e di intendere la scuola viene ampiamente dimostrato, come vedremo, da una serie di direttive ministeriali. Il mondo della scuola e dell'università, parallelamente, hanno risposto con diversi programmi, corsi di specializzazione post-lauream e convegni in modo da fare il punto sulla situazione presente e sui futuri interventi (A tale proposito si veda Serragiotto, G. ( a cura

di ), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare. Atti del Convegno "Formazione multilinguistica: La voglia di imparare, il piacere di insegnare", Bassano del Grappa, 8 aprile 2005, Venezia, La Serenissima, 2006.*)

Tuttavia, in una prima fase, venne messa in evidenza, a livello pedagogico, la questione legata alla formazione iniziale in termini di competenze generali e specifiche dei futuri docenti. Ad esempio:

- acquisire la consapevolezza che l'educazione interculturale rientra in un progetto più vasto di educazione alla convivenza democratica;
- progettare, realizzare e valutare itinerari curricolari caratterizzati dalla dimensione interculturale;
- utilizzare una pluralità di linguaggi in ottica interdisciplinare e interculturale;
- individuare la prospettiva interculturale nelle discipline della nuova scuola;
- valorizzare le risorse in un contesto di socioculturale in termini di approccio antropologico alle diversità.

La pedagogia interculturale ha tratto ispirazione dalle teorie cognitive e costruttiviste in riferimento, in particolare, allo sviluppo dell'intelligenza relazionale intesa da Gardner come capacità di confrontarsi con gli altri e di interagire in modo costruttivo (Gardner, 1993). Nell'ambito dell'educazione linguistica, inoltre, è emersa la necessità di rendere permanenti i risultati raggiunti nelle mete educative quali, ad esempio, l'acculturazione e il relativismo culturale (Frabboni, 1990).

#### *Intercultura nell'ottica ministeriale italiana (D. Giusto)*

Nel recente contesto italiano le problematiche inerenti l'educazione interculturale attuano le indicazioni che provengono dalla legislazione ministeriale :

La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni (Ministero della Pubblica Istruzione, legge n. 40 del 6/3/1998 art. 36, comma 3).

Come è noto, il primo riferimento normativo era stata la Circolare Ministeriale n. 301/1989 sull'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, che rivolgeva l'invito ai Provveditori agli Studi ad attuare "le opportune modalità di coordinamento, al fine di promuovere, anche attraverso protocolli di intesa, progetti operativi interistituzionali che utilizzino e valorizzino ogni forza presente nel territorio" (VI comma).

L'anno successivo, venne sollecitata la costituzione di gruppi di lavoro per programmare interventi e iniziative anche promosse da altri enti culturali e scientifici. In un'ottica pragmatica, si faceva riferimento, secondo quanto disposto con la Legge n. 943/1986, al compito istituzionale di promuovere: appositi corsi di lingua e cultura italiana al fine di favorire l'integrazione nella comunità italiana dei lavoratori extracomunitari e delle loro famiglie [...]; programmi culturali per i diversi gruppi nazionali, anche mediante corsi effettuati presso le scuole superiori o istituti universitari (Legge n. 943/1986, art. 9, II e V comma).

Infine, nel 1994, nel prendere atto dei persistenti fenomeni di contrasto culturale e di intolleranza in un ambiente scolastico multiculturale e nell'intento di mettere in atto strategie di intervento educativo, il Ministero ha diramato una circolare che pone in risalto, tra l'altro, il tema della formazione iniziale e in servizio del personale docente. Nel testo si fa riferimento alla necessità di inserire nella prassi didattica percorsi di apprendimento per favorire lo sviluppo di un'identità interculturale attraverso l'alterità. Infatti, si mette in evidenza che "l'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una

rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione” (Circolare Ministeriale, n. 73, del 2 marzo 1994, “Dialogo interculturale e convivenza democratica: l’impegno progettuale della scuola”).

Tenendo in considerazione il fatto che solo ultimamente, rispetto ad altri Stati europei, l’Italia si è trovata ad affrontare la nuova realtà di paese di immigrazione – con un’alta percentuale di immigrati di lingue e culture di varie etnie – le linee guida ministeriali hanno messo sempre più in evidenza la necessità dell’integrazione scolastica a livello di ogni ordine e grado. Pertanto, si cerca di contribuire in modo adeguato all’educazione e all’istruzione degli studenti stranieri in un’ottica europea ed extraeuropea, valorizzando differenze linguistiche e culturali e favorendo iniziative volte alla tutela della cultura e della lingua d’origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

*Insegnare la cittadinanza europea : dalle normative all’applicazione (D. Giusto)*

In ogni curriculum è presente il concetto di educazione alla cittadinanza europea, anche se tale concetto non sempre riveste lo stesso significato e può essere suscettibile di interpretazioni diverse.

Nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado l’Italia ha introdotto per l’anno scolastico 2004/05 alcuni principi innovativi; tali Piani infatti pongono l’accento sul concetto di ‘convivenza civile’, assai diverso rispetto a quello espresso dal più generico termine ‘citizenship’. L’educazione alla convivenza civile è intesa come acquisizione delle conoscenze legate ai diritti e ai doveri proclamati da ogni Costituzione, ma anche come sviluppo armonioso delle virtù e delle sensibilità che fanno nascere in ogni individuo il rispetto della cosa pubblica e dell’altro. Nel principio della trasversalità, l’educazione alla cittadinanza diventa dunque, come le altre ‘educazioni’ finora perseguite (educazione stradale, alla legalità, alla salute, alimentare, ambientale ecc.) uno dei tanti percorsi utili alla formazione dell’uomo e del cittadino :

« [...] E dentro, o dietro, le ‘educazioni’ che scandiscono l’educazione alla Convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l’educazione alla convivenza civile e attraverso questa, nient’altro che l’unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l’attività scolastica è indirizzata » (Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado, allegato C, p. 7).

*L’educazione alla società civile e alla cittadinanza responsabile come disciplina trasversale: la ‘nuova’ cittadinanza dell’alunno diversamente abile (D. Giusto)*

La scuola italiana si confronta già da tempo con la società civile, affrontando temi fondanti come il rispetto della diversità e il conferimento di una ‘nuova’ cittadinanza ai diversamente abili, temi che hanno condotto all’integrazione scolastica dei portatori di handicap. In questo campo l’Italia, prima con la legge 517 dell’8 agosto 1977 e poi con la Legge-quadro n. 104 del 5 febbraio 1992, art. 8, lett. “d”, è all’avanguardia in Europa, poiché è l’unico paese che integra l’alunno portatore di handicap psicofisici o sensoriali nell’ambito della classe, dalla scuola dell’infanzia all’istruzione universitaria. Nonostante tale integrazione abbia comportato e comporti investimenti consistenti da parte della Pubblica Istruzione, problemi didattico-organizzativi notevoli e responsabilità non indifferenti, il percorso educativo per la formazione del cittadino ha subito una svolta proprio grazie all’applicazione di questa normativa. L’integrazione dell’alunno disabile veicola infatti alcuni principi inalienabili dell’essere cittadino europeo, legati al rispetto della diversità, alla tolleranza e alla solidarietà; inoltre, nell’esperienza scolastica maturata in questi anni di applicazione della legge, è dimostrato come i risultati conseguiti siano stati proficui sia per i singoli che per i gruppi classe, in un processo di socializzazione e di crescita a doppio senso. Anche l’utilizzazione didattica dei linguaggi, a volte troppo legata al principio del glottocentrismo, è andata diversificandosi, spesso grazie alla presenza dell’alunno disabile che rende necessario l’utilizzo anche dei linguaggi non verbali, indispensabili all’interazione del dialogo educativo. Forse, in questo senso,

l'accoglienza nelle scuole italiane degli insegnanti stranieri ha suscitato nelle loro coscienze nuove riflessioni sull'opportunità che l'Europa si muova verso una scuola orientata sui principi di educazione universale all'umanità e alla cittadinanza responsabile, nel convincimento che essi rappresentino il volto più autentico dell'identità europea.

*Vivere i progetti che educano alla cittadinanza europea (D. Giusto)*

Nell'ottica del superamento delle singole discipline o meglio, dell'integrazione di ciascuna di esse ai temi europei, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione secondaria e superiore i progetti che educano alla cittadinanza responsabile spaziano dallo sviluppo sostenibile alla stabilità e alla sicurezza, dalla promozione delle pari opportunità alla difesa dell'ambiente, dall'educazione del consumatore alla risoluzione pacifica dei conflitti. Temi coinvolgenti, spesso scottanti e in aperto contrasto con le realtà sociali del territorio, ma proprio per questo adatti allo sviluppo di una coscienza critica, attraverso azioni partecipative che offrano realmente ai giovani la possibilità di sentirsi parte integrante della cosa pubblica (Lo stesso PECUP (Profilo Educativo, culturale e professionale) allegato al DL n. 59/2004 indica il sapere e il saper fare che ci si attende alla fine del primo ciclo d'istruzione (6-14 anni) per un piccolo cittadino responsabile). Le attività per potere coinvolgere gli alunni, gli insegnanti, i genitori e le istituzioni locali e regionali sono molteplici e sempre collegate ai progetti scolastici, anche in rete, che valicano i confini della scuola, in sinergia con i membri delle autorità locali, con le organizzazioni non governative o con le figure istituzionali presenti sul territorio. Le esperienze condotte sul campo hanno spesso dimostrato come i giovani coinvolti nei progetti possano diventare educatori dei propri genitori o dei propri insegnanti con la naturalezza e l'entusiasmo che caratterizza la loro età. Questo è, crediamo, il senso più profondo della cittadinanza europea, che tutela i valori dell'uguaglianza senza nulla togliere alla diversità.

*Conclusione (C. Rizzo)*

Il progetto Istepec è stato innovativo nella promozione dei temi dell'educazione alla cittadinanza europea, della democrazia e delle democrazie, dell'interculturalità; ha dato visibilità alle attività formative dei diversi paesi coinvolti evidenziandone le priorità. Nell'esperienza italiana ha consentito di affrontare, da diverse prospettive, la pratica didattica della 'cittadinanza flessibile', della prassi culturale condivisa, dei confronti linguistici in una società multietnica, della sperimentazione del concetto di unità e diversità nell'organizzazione dei moduli di insegnamento.

La scansione degli incontri ha consentito a formatori, docenti e discenti di riflettere su percorsi comuni attraverso una varietà di strumenti e documenti, di pensare ad ampio raggio sia le direttive ministeriali nei diversi paesi coinvolti nel progetto che le attuazioni concrete delle linee guida grazie alla capacità progettuale degli educatori.

ISTEPEC è stato un ricchissimo confronto sul piano delle idee, dei materiali per trattare il concetto di interculturalità, di democrazie affinché l'alterità possa essere certamente integrazione ma in una feconda diversità, come i moduli hanno messo in rilievo.

Il Comenius 2.1 ha permesso di ripensare insieme i concetti strutturali sui quali costruire l'Europa, ha stimolato a cercare le radici di ogni paese, per valorizzare il patrimonio e le tradizioni in uno scambio proficuo nella costruzione di un sistema di valori, di un immaginario comune.

Seguendo il pensiero di Aristotele *Politéia* è innanzitutto politica come cittadinanza, come condivisione di obiettivi e ideali, e nelle esperienze scolastiche italiane, l'educazione alla cittadinanza europea e alla multiculturalità vengono affrontate anche attraverso pratiche operative. Le associazioni di volontariato sono state per il sistema educativo valido esempio di integrazione, basti pensare anche solo a "Italia/Cina" e "Africa Insieme" e costituiscono uno dei possibili metodi di interventi sul e con il territorio. Le associazioni culturali sono

un'ulteriore risorsa da poter indirizzare nella progettualità e nella realizzazione di percorsi a tema.

Le esperienze ormai pluriennali delle scuole italiane di specializzazioni per i futuri docenti, pur nelle difficoltà oggettive, hanno messo in rilievo l'esigenza di una vera e propria formazione ad alti livelli della figura dell'educatore, consapevole del suo ruolo determinante nella coscienza sociale e civile, competente tecnicamente e in grado di trovare le strategie più adeguate ma in grado di poter effettuare una analisi comparata con gli altri sistemi educativi e di trovare le soluzioni più flessibili e idonee per il proprio territorio. Si rivelano dunque determinanti le possibilità di tirocini e *stages* da effettuare al di fuori del proprio paese e la prospettiva di un Master europeo potrebbe rappresentare il 'luogo' di interscambio culturale e tecnico dei paesi coinvolti, una riserva di idee e competenze, oltre che lo spazio di incontro dei futuri docenti europei.

La sfida europea passa da un percorso di ricerca di valori comuni, etici, civili e culturali e dalla capacità di farli interiorizzare, grazie anche alla costruzione di un immaginario ricco e variegato, e in questa prospettiva la formazione dell'educatore acquista un ruolo centrale e dinamico.

### Bibliografia

- Balboni, P. E., (1999), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Cesareo, V., (2002), *Società multietniche e multiculturalismi*, Milano, Vita e Pensiero.
- Dolci, R. – Spinelli, B., (2006), "Percorsi di sviluppo di un'identità interculturale in ambienti integrati di apprendimento sulla scia dei referenziali per le lingue", in Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare. Atti del Convegno "Formazione multilinguistica: La voglia di imparare, il piacere di insegnare", Bassano del Grappa, 8 aprile 2005*, Venezia, La Serenissima, pp. 115-142.
- Favaro, G. (a cura di), (2000), *Alfabeti interculturali*, Milano, Guerini e Associati.
- Giusti, M., (1995), *L'educazione interculturale nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia.
- Grosso, E. (1997), *Le vie della cittadinanza*, Milano, Cedam.
- Mariani, L. & Pozzo, G., (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia.
- Martiniello, M., (2000), *Le società multietniche*, Bologna, Il Mulino.
- Negri, M. et. al. (a cura di), (1999), *Formare i formatori. Una proposta di aggiornamento per gli insegnanti di lingua*, Milano, FrancoAngeli.
- Nocera, S., (1995), *Handicappati: la nuova cittadinanza. Commento alla Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104*, Torino, SEI.
- Pavan, E., (2000), "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale", in Dolci, R. & Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 77-86.
- Pingel, F. (a cura di) (2003), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino, Edizioni fondazione Giovanni Agnelli.
- Primon, M. P., (2006), "Quando gli altri siamo noi. Un percorso didattico di osservazione interculturale", in Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare. Atti del Convegno "Formazione multilinguistica: La voglia di imparare, il piacere di insegnare", Bassano del Grappa, 8 aprile 2005*, Venezia, La Serenissima, pp. 143-173.
- Triolo, R., "Cinema e audiovisivi nell'educazione interculturale", *Scuola e Lingue Moderne (SELM)*, 7-8/XLII, pp. 33-37.
- Timpanaro, G., (1990), *Problemi e prospettive dell'integrazione scolastica dei portatori di handicap*, in AA.VV., *Innovazione didattica e funzione dirigente*, Catania, Co. E.s.s.e., pp. 177-189.

## 3.2.5- FORMATION, INTEGRATION ET INTERCULTURALITE : UNE PERSPECTIVE ITALIENNE

MARIA GENCHI, DANIELA GIUSTO, LOREDANA PAVONE, CETTINA RIZZO, MASSIMO STURIALE

Catania

*Introduction (M. Genchi)*

La construction de l'Europe sur des bases démocratiques exige la formation des enseignants à la citoyenneté démocratique, leur position privilégiée peut faire évoluer les représentations et les comportements des peuples. Ils doivent acquérir une compétence interculturelle, développer des compétences spécifiques et être en mesure de renouveler leurs pratiques didactiques en tenant compte des exigences d'une société toujours en évolution. En effet le Cadre Européen de Référence définit les compétences de l'enseignant, il doit avoir l'opportunité de faire des expériences formatives dans les pays européens outre à devenir un enseignant réfléchi et autonome. Le profil du futur enseignant prévoit par conséquent le développement de compétences au niveau disciplinaire, psychopédagogique, méthodologique –didactique, relationnel, d'organisation et de recherche. Il doit en outre développer la connaissance des langues et des cultures européennes qui lui permettront de construire ses compétences démocratiques et les savoirs indispensables pour l'éducation à la citoyenneté européenne des élèves. Le projet Socrates Comenius 2.1, qui a impliqué neuf centres de formation des futurs enseignants, a promu l'intégration de la citoyenneté européenne et de la communication interculturelle à travers un travail collaboratif se fondant sur l'emploi des nouvelles technologies, la mobilité personnelle et la reconnaissance institutionnelle des expériences vécues à tous les niveaux. Ce projet a eu en outre l'objectif d'encourager une Europe plurilingue, les échanges virtuels et l'utilisation d'un environnement informatique, l'approche méthodologique fondée surtout sur l'observation et le travail personnel. A travers l'observation les futurs enseignants ont pris conscience des systèmes scolaires étrangers, ont réfléchi sur le travail en classe : l'observation est le point de départ de l'enseignant réfléchi, capable d'interroger lui-même, son public et la façon de comment l'on apprend et l'on transmet les savoirs. Ils doivent donc connaître non seulement les styles et les stratégies des élèves, mais aussi leurs styles et stratégies d'enseignement pour faciliter et optimiser le travail en classe.

*Éduquer à l'interculturalité en Italie selon le Ministère de l'Éducation (L. Pavone & M. Sturiale)*

Le Conseil de l'Europe a mis en évidence l'importance de développer chez l'apprenant des compétences linguistiques et culturelles pour le rendre plus apte à une ouverture à l'altérité. Dans le cadre de nombreuses lois italiennes promulguées par le Ministère de l'Éducation Nationale et par celui de l'Université et de la Recherche, la législation concourt clairement dans l'objectif général de promouvoir dans le milieu scolaire l'intégration des élèves immigrés afin de mettre en valeur les différences de provenance et développer une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant.

De plus, d'après le *Cadre européen commun de référence* il est souhaitable de prendre en compte la nécessité d'intensifier et de rendre plus efficace la communication internationale qui respecte les identités et la diversité culturelle. Dans ce but, la pédagogie interculturelle, tout en s'inspirant des théories cognitivistes et constructivistes, englobe des questions étroitement liées à la formation initiale et continue des enseignants, qui sont censés connaître les problématiques concernant le « métissage culturel » et les principes démocratiques de la vie commune des citoyens européens.

*Enseigner la citoyenneté européenne : de la loi à l'application pratique (D. Giusto)*

Dans les indications nationales pour les Plans d'étude personnalisés de l'école primaire et secondaire l'Italie a introduit pour l'année scolaire 2004/05 quelques principes innovants ; les indications du Ministère de l'Éducation Nationale mettent l'accent sur le concept de 'sens civique', très différent par rapport au concept plus général indiqué avec le mot anglais 'citizenship'. L'éducation au sens civique est à interpréter

comme apprentissage des connaissances liées aux droits et aux devoirs proclamés par n'importe quelle Constitution, en tant que développement harmonieux des sensibilités qui font naître dans chaque individu le respect de la *res publica* et de l'autre. Dans ce contexte de transversalité l'éducation à la citoyenneté devient donc, comme les autres 'éducations' (éducation routière, éducation à la légalité, éducation alimentaire, éducation à l'environnement etc.) autant de parcours utiles pour la formation de l'homme et du citoyen :

« [...] Et dans ou derrière ces 'éducations', qui soulignent l'éducation au sens civique, on doit toujours reconnaître les disciplines et à travers les disciplines on ne fait que promouvoir l'éducation au sens civique et, à travers cette dernière, il n'y a rien d'autre qu'une seule éducation intégrale, but final de toute l'activité scolaire. » (Indications nationales pour les Plans d'études personnalisés de l'école primaire et, pièce annexe C, p. 7)

*L'éducation au sens civique et à la citoyenneté responsable en tant que discipline transversale : la 'nouvelle' citoyenneté de l'élève handicapé (D. Giusto)*

Il y a déjà longtemps que l'école italienne se rapporte avec les problèmes sociaux, tels que le respect de la diversité, et l'attribution d'une 'nouvelle' citoyenneté aux handicapés, thèmes qui ont produit l'intégration scolaire des élèves handicapés dès le 1977. L'Italie est donc à l'avant-garde en Europe, puisque c'est le seul pays où l'intégration de l'étudiant porteur d'handicaps sensoriels ou psychophysiques est totale et progressive, de l'école maternelle à l'éducation universitaire. Malgré tous les problèmes didactiques et le considérable investissement économique de la part du Ministère de l'Éducation Nationale, le parcours d'éducation pour la formation du citoyen a marqué un tournant significatif grâce à l'application de cette loi. En effet, l'intégration de l'élève handicapé véhicule quelques principes inaliénables de la citoyenneté européenne, liés au respect de la diversité, à la tolérance et à la solidarité ; en outre, l'expérience a démontré que les résultats obtenus sont remarquables non seulement pour les individus, mais aussi bien pour la classe entière, impliquée dans le processus de socialisation. Même l'utilisation didactique des langages a subi quelques changements, souvent grâce à la présence de l'élève handicapé qui impose l'utilisation d'autres langages non verbaux.

*Vivre les projets pour l'éducation à la citoyenneté européenne (D. Giusto)*

Dans le but de fondre les disciplines avec les thèmes fondateurs de l'éducation à la citoyenneté européenne, l'école italienne a introduit à l'intérieur des *curricula* plusieurs projets tels que le respect et la protection de l'environnement, l'éducation du consommateur, la condition de la femme et l'éducation à la paix ; thèmes brûlants, souvent contrecarrés par des pratiques sociales. Les activités, étroitement liées aux institutions et aux représentants des municipalités régionales et locales, se multiplient, dans le but d'impliquer les élèves, les enseignants et les parents dans une éducation ou rééducation du citoyen européen. L'expérience sur le terrain a plusieurs fois démontré comme les jeunes gens impliqués dans des projets motivants et ouverts sur le monde puissent devenir éducateurs de leurs propres parents ou de leurs enseignants avec tout l'enthousiasme de leur âge. Voilà, à notre avis, le sens le plus profond de la citoyenneté européenne, qui veut protéger les valeurs de l'égalité sans léser la dignité de la diversité.

*Conclusion (C. Rizzo)*

Le projet Istepec a été innovateur dans la promotion des thèmes de l'éducation à la citoyenneté européenne, de la démocratie et des démocraties, du dialogue interculturel. Il a mis en lumière les activités formatives des différents pays intéressés tout en soulignant leurs priorités.

Dans l'expérience italienne ce projet a permis d'aborder, sous différentes perspectives, la pratique didactique de la "citoyenneté flexible", de la tradition culturelle partagée, des rapports linguistiques dans une société multiethnique, de l'expérimentation du concept d'unité et de diversité dans l'organisation des modules d'enseignement.

La périodicité des rencontres a donné aux éducateurs, aux professeurs et aux élèves la possibilité de réfléchir sur des parcours communs, à travers une variété d'instruments et de documents. Elle a également permis de penser dans une plus ample perspective les directives ministérielles dans les différents pays concernés par le projet ainsi que les réalisations concrètes des consignes grâce à la capacité constructive des éducateurs.

ISTEPEC a été aussi un important moyen de confrontations aussi bien sur le plan des idées et des matériaux que dans le traitement du concept de dialogue interculturel, de démocraties permettant ainsi à l'altérité de devenir intégration tout tenant compte d'une diversité féconde comme cela a été mis en relief par les modules.

Le Comenius 2.1 nous a permis de reconsidérer les concepts structuraux servant à construire l'Europe, tout comme il a stimulé à la recherche des racines de chaque pays afin de mettre en valeur le patrimoine et les traditions au niveau d'un échange fructueux nécessaire à la construction d'un système de valeurs et d'un imaginaire commun.

D'après la pensée d'Aristote, *Politéia* est avant tout politique, conçue comme citoyenneté et partage d'objectifs et d'idéaux. A ce propos, dans les expériences scolaires italiennes, l'éducation à la citoyenneté européenne et au multiculturalisme est aussi abordée à travers les pratiques en vigueur. Pour le système éducatif, les associations de volontariat ont été un bon exemple d'intégration (citons seulement "Italia/Cina" et "Africa Insieme") et elles constituent l'une des méthodes d'intervention possibles sur le territoire et avec le territoire.

Les associations culturelles sont une ressource supplémentaire nécessaire à l'élaboration et à la réalisation de parcours à thème.

Les expériences désormais pluriannuelles des écoles italiennes de spécialisation pour les futurs enseignants, même avec des difficultés objectives, ont mis en relief l'importance d'une véritable formation supérieure à haut niveau du profil d'éducateur. Ce dernier reste conscient de son rôle déterminant dans la société civile tout en étant compétent sur le plan technique et en mesure de trouver les stratégies les plus appropriées, mais aussi de pouvoir effectuer une analyse comparée avec les autres systèmes éducatifs et de trouver les solutions les plus adéquates pour son propre territoire. Les possibilités de stages à l'étranger deviennent donc déterminantes. Aussi, la perspective d'un Mastère européen pourrait représenter le "lieu" d'échanges culturels et techniques des pays concernés, une réserve d'idées et de compétences mais aussi l'espace de rencontres des futurs professeurs européens.

Le défi européen passe par un parcours de recherche de valeurs communes, éthiques, civiles et culturelles et par la capacité de les faire intérioriser, grâce aussi à la construction d'un imaginaire riche et varié. Dans cette perspective, la formation de l'éducateur joue un rôle central et dynamique.



## Conclusions et perspectives

### 4.1- Integración de la ciudadanía europea en la formación inicial del maestro

FRANCISCO VILLAMANDOS DE LA TORRE& M<sup>a</sup> ELENA GÓMEZ PARRA

Córdoba

En una Europa implicada en su construcción como entidad consolidada en lo político, lo económico y lo social, el papel de la educación no puede considerarse de otra manera sino como “esencial”. En esta dirección, la política de la Unión Europea ha desarrollado diferentes líneas estratégicas y ha emitido directivas y normativas que se dirigen a una convergencia, a medio plazo, de las políticas de los estados miembros (véase Ivo Petru). En el ámbito universitario, toda la política de convergencia se articula en torno a la Declaración de Bolonia en cuyo seno, las universidades europeas están comenzando a dialogar en términos de colaboración en la docencia, y ya no sólo en la investigación.

En este contexto, las instituciones universitarias europeas encargadas de la formación inicial de los maestros se enfrentan a un reto que obviamente, en su caso, se multiplica por dos: No tendría sentido converger en la formación inicial de unos maestros que no estén llamados a converger posteriormente en su propio ámbito laboral futuro. Esto es, la formación inicial del maestro debe contemplar en sus currículos una atención especial a las competencias necesarias para conseguir un “Maestro Europeo” capaz de sentirse ciudadano de la Unión y con las destrezas para transmitir y formar a sus estudiantes en ese sentimiento de ciudadanía común.

Éste es precisamente el sentido general de ISTEPEC: contribuir y propiciar un incremento significativo de la atención al concepto de “ciudadanía europea” en la educación no universitaria, a través de la formación inicial y permanente del maestro. Para ello, se ha experimentado en el diseño, puesta en marcha y evaluación de una serie de módulos formativos de los que se ha extraído información relevante para, a continuación, estar en condiciones de realizar propuestas mucho más ambiciosas.

Los resultados obtenidos han sido muy clarificadores en dos aspectos. Por un lado, el interés intrínseco de las propuestas realizadas en torno a la formación del concepto de ciudadanía común entre los futuros maestros, el estudio de lo que significa ciudadanía y ciudadanía europea (véase Rob van Otterdijk) así como los diferentes aspectos y caminos de la

interacción intercultural (véase M<sup>a</sup> Elena Gómez). Por otro ha puesto de manifiesto cuáles son los principales aspectos positivos y escollos que se han de salvar en su posible implantación generalizada.

Los aspectos educativos positivos a los que se han llegado, tanto en el desarrollo de cada uno de los módulos, como en el conjunto de la experiencia, han sido ya descritos en los diferentes capítulos de esta publicación. Por otro lado, la inferencia que surge de la reflexión conjunta de las conclusiones ha sido unánime y comprende los siguientes aspectos:

- El interés y la necesidad de profundizar en esta línea.
- La necesidad de coordinación de las instituciones que deseen unirse a estas iniciativas.
- Solucionar los problemas de la movilidad que estas propuestas implican.
- Necesidad de aumentar el número de instituciones europeas de formación de maestros (hasta llegar a generalizarlo) que se adhieran a estos planteamientos.

Quizás los resultados más significativos de esta experiencia deben provenir de una aproximación más sistémica, menos centrada en los resultados concretos de las actividades. En resumen, deberían provenir del proceso completo que ha significado el desarrollo del propio proyecto.

Un ejemplo de lo que estamos diciendo y que podría considerarse como un resultado de carácter general (y que, por tanto, podríamos definir como un “metaresultado”) es la comprobación de que existen un sinnúmero de actividades y módulos diferentes que pueden aportar aspectos significativos al objetivo común del desarrollo de la ciudadanía europea, desde diferentes aspectos y consideraciones que han sido tratados con mayor o menor detalle en esta publicación. Pero todos ellos contribuyen de alguna forma a ese objetivo común. Su calidad puede analizarse en términos de calidad pedagógica, pero su contribución al objetivo de la ciudadanía europea no es explicable sino en el contexto general del proceso del proyecto y en unión a otras iniciativas previas, paralelas o posteriores que tienen lugar en su contexto.

Con estas conclusiones compartidas hubo que pensar en articular una propuesta que aunara sencillez y potencia para el futuro a medio plazo. Por otra parte, debíamos encontrar propuestas viables y que pudieran integrarse en el escenario de la complejidad definida, tanto por la diversidad inicial, como por el posicionamiento actual ante el tratamiento de las implicaciones de una profundización democrática (que implica alcanzar una situación más participativa y menos representativa, en los términos de la directivas sobre “Gobernanza Europea” (véase Comisión de las Comunidades Europeas: *Gobernanza Europea* y *Un nuevo impulso para la juventud europea*). En cualquier caso, la propuesta debe contemplar la creación o la puesta en marcha de un proceso de carácter más global, en cuyo seno pudieran desarrollarse las diferentes acciones, que permita esa “propiedad emergente” que, como en el caso de ISTEPEC, dan paso a la creación de un ambiente propicio, a un proceso congruente con el de la creación de esa idea de la ciudadanía europea.

La solución surgió casi espontáneamente: aprovechar la programación por módulos propuesta por el EEES para organizar unos dedicados a “ciudadanía europea” en la formación inicial de los maestros. Estos módulos, que podrían incluir en su desarrollo una multitud de diferentes aspectos y puntos de vista originados en la propia diversidad cultural europea, podrían ser aquéllos que se contemplarían prioritariamente como objeto de movilidad e intercambio de alumnos. Su organización, con unos parámetros consensuados y coordinados, podría también solucionar gran parte de los problemas derivados de la movilidad (pensemos en los problemas de reconocimiento de materias o los que genera la programación multilingüe de la formación). Igualmente deberíamos pensar en superar las dificultades que representan los módulos desarrollados en lenguas minoritarias, cuyo atractivo para los estudiantes es sensiblemente menor.

Así pues, nuestra propuesta final se concreta en la solicitud de un proyecto experimental que recogiera la filosofía general de las conclusiones expuestas. Esta propuesta debería constituir un proyecto que tuviese los siguientes objetivos:

- Desarrollar y testar la puesta en marcha de módulos específicos en las instituciones participantes
- Propiciar la movilidad en torno a ellos
- Consensuar propuestas útiles para su generalización en el espacio educativo común

Definitivamente, se trata de un proyecto ambicioso, que recoge la filosofía de trabajo y los objetivos que ISTEPEC se ha marcado. Pero, sobre todo, este plan de actuación quiere avanzar en el camino que Europa reclama, con proyección de futuro y basándose en datos objetivos ofrecidos por ISTEPEC a lo largo de tres años de trabajo e incluyendo puntos de vista diversos sobre las cuestiones que afectan a la base educativa de una Europa común.

#### *Referencias bibliográficas*

Comisión de las Comunidades Europeas, (2001), *Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea.*

Comisión de las Comunidades Europeas (2001), *La Gobernanza Europea. Un libro blanco.*

Gómez Parra, M.E. (2007), *Cultural Distance among Speakers of the Same Language*, Actas “Enseigner l’Europe”, pp. 43-54.

## 4.2- Intégration de la citoyenneté européenne dans la formation initiale des enseignants

TRADUIT PAR JEAN PHILIPPE POMAR

Cordoue

Dans une Europe en construction qui se veut forte dans les domaines de la politique, de l'économie et du social, le rôle de l'éducation doit être considéré comme essentiel. C'est dans cette direction que la politique de l'Union Européenne a développé plusieurs lignes stratégiques et a émis des directives et des recommandations destinées à une convergence, à moyenne échéance, de toutes les politiques des états membres (voir Ivo Petru). Dans le milieu universitaire, toute politique de convergence se tourne autour de la Déclaration de Bologne au sein de laquelle les universités européennes commencent à dialoguer en rapport avec la collaboration dans l'enseignement, et pas seulement dans la recherche.

C'est dans ce contexte que les institutions universitaires européennes chargées de la formation initiale des enseignants sont confrontées à un défi, qui évidemment, dans ce cas, est double : se concentrer sur la formation d'enseignants qui ne seraient pas appelés à se diriger postérieurement vers leur future carrière, n'aurait pas de sens. La formation initiale de l'enseignant doit apporter dans leurs curriculums un intérêt tout particulier aux compétences nécessaires pour obtenir un « Enseignant Européen » capable de se sentir citoyen de l'union et avec toutes les capacités pour transmettre et former ses élèves vers ce sentiment de citoyenneté commune.

Ceci est précisément le sens général du projet Istepec : contribuer et rendre propice une augmentation significative de l'intérêt au concept de citoyenneté européenne dans l'éducation

non universitaire, grâce à la formation initiale et permanente de l'enseignant. Pour cela, une série de modules de formation a été mise en place et a été évaluée. Nous en avons tiré une information importante qui nous permet de nous placer dans les meilleures conditions afin de réaliser des propositions beaucoup plus ambitieuses.

Les résultats obtenus nous ont éclairés sur deux aspects. D'un côté, l'intérêt intrinsèque des propositions réalisées autour de la formation du concept de citoyenneté commune entre les futurs enseignants ; l'étude de ce que signifie la citoyenneté européenne (voir Rob van Otterdijk) de même que les différents aspects et chemins de l'interaction interculturelle (voir M<sup>re</sup> Elena Gómez). D'un autre côté, ces résultats ont mis en évidence les principaux aspects positifs et difficiles qu'il faut franchir pour généraliser leur possible implantation.

Les aspects positifs retenus, tant dans le déroulement de chacun de ces modules, que dans l'ensemble de l'expérience, ont déjà été décrits dans de nombreux chapitres de cette publication. D'un autre côté, la conséquence qui surgit de la réflexion conjointe des conclusions a été unanime et comprend les aspects suivants :

- l'intérêt et le besoin de continuer dans cette voie
- la nécessité de coordination des institutions qui désirent s'unir à ces initiatives
- résoudre les problèmes de mobilité que ces propositions impliquent
- l'obligation d'augmenter le nombre d'institutions européennes de formation d'enseignants (au point de le généraliser) qui adhèreraient à cette mise en oeuvre

Il est possible que les résultats les plus significatifs de cette expérience doivent provenir d'une approximation plus systématique, moins centrée sur les résultats concrets de ces activités. En résumé, ces résultats devraient provenir du processus complet qui a amené au développement de ce même projet.

Un exemple de ce que nous sommes en train de dire et qui pourrait être considéré comme un résultat de caractère général (et que nous pourrions, par conséquent, définir comme un 'métarésultat') est la preuve qu'il existe un grand nombre d'activités et de modules différents qui peuvent apporter des aspects significatifs à l'objectif commun du développement de la citoyenneté européenne, à partir de plusieurs aspects et de considérations qui ont été traités de façon plus ou moins minutieuse dans cette publication. Mais tous contribuent, de quelque manière que se soit, à cet objectif commun. Leur qualité peut être analysée par rapport aux qualités pédagogiques, mais leur contribution à l'objectif de la citoyenneté européenne n'est pas explicable sinon dans le contexte général du processus du projet et uni à d'autres initiatives préalables, parallèles ou postérieures qui ont lieu dans leur contexte.

C'est dans ces conclusions partagées que nous avons dû penser à articuler une proposition qui réunira force et simplicité dans le futur à moyenne échéance. D'autre part, nous devons trouver des propositions viables et qui pouvaient être intégrées dans le cadre de la complexité définie, tant par la diversité initiale, que par un approfondissement démocratique (qui touche une situation plus participative et moins représentative, en ce qui concerne des directives sur la « Gouvernance Européenne » (voir Comisión de las Comunidades Europeas. *Gobernanza Europea y un nuevo impulso para la juventud europea*). Dans tous les cas, la proposition doit envisager la création ou la mise en marche d'un processus de caractère plus global au sein duquel différentes actions pourraient être développées et qui permettraient cette « propriété émergente » qui, comme dans le cas d'Istepec, donne lieu à la création d'un environnement propice au processus logique et en même temps à la création de cette idée de la citoyenneté européenne.

La solution a surgi presque spontanément : tirer parti de la programmation grâce aux modules proposés par le EEES pour se dédier entièrement à la « citoyenneté européenne » dans la formation initiale des enseignants. Ces modules, qui pourraient inclure dans leur

développement une multitude de différents aspects et de points de vue originaires de la propre diversité culturelle européenne, pourraient être ceux qui se concevraient prioritairement à titre de mobilité et d'échange entre les étudiants. Son organisation, accompagnée de paramètres coordonnés et adoptés d'un commun accord, pourraient aussi résoudre une grande partie des problèmes dérivés de la mobilité (rappelons les problèmes d'équivalences de matières ou ceux qui génèrent la programmation multilingue de la formation). Nous devrions également penser à surmonter les difficultés que représentent les modules développés dans des langues minoritaires, considérées peu attractives par les étudiants.

C'est ainsi que notre proposition finale se matérialise dans la demande d'un projet expérimental qui reprendrait la philosophie générale des conclusions exposées. Cette proposition devrait constituer un projet qui serait composé des objectifs suivants :

- développer et tester la mise en place des modules spécifiques dans les institutions participantes
- faciliter la mobilité
- adopter d'un commun accord les propositions utiles pour leur généralisation dans le domaine de l'éducation commune

En définitive, il s'agit d'un projet ambitieux, qui reprend la philosophie de travail et les objectifs qu'Istepec s'est fixé. Mais surtout, ce plan d'action veut avancer sur la voie que réclame l'Europe, avec une projection futuriste qui se base sur des notions objectives offertes par Istepec au long de ces trois années de travail et qui inclut des points de vue divers sur les questions qui affectent la base éducative d'une Europe commune.

### *Bibliographie*

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea.

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. La Gobernanza Europea. Un libro blanco.

Gómez Parra, M.E. 2007. "Cultural Distance among Speakers of the Same Language". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 43-54.

Petru, I. 2007. "La citoyennete Europeenne: ses Avantages et ses Implications". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 136-143.

Van Otterdijk, R. 2007. "Teaching Citizenship". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 113-130.

## 4.3- Integrating European Citizenship in Initial Teacher Training

TRANSLATED BY M<sup>re</sup> ELENA GÓMEZ PARRA

Córdoba

The role of education is essential for the construction of Europe as a political, economical and social entity. The European Union has developed some strategic lines as well as issued norms and directives which are directed towards the convergence (in a short term) of the politics of all member states (see Ivo Petru). In the University context all convergences must be articulated under Bologna Process. This is the reference point around which European Universities are discussing their collaboration, not only in research, but nowadays also in teaching.

This is the context in which European Universities devoted to Teacher Training are faced to a challenge which, in the case of teachers is doubled: it does not seem logical to converge in teacher training for future teachers who will not converge later in their own working contexts. That is to say, teacher training must pay a special attention to the curricular competences that will be necessary to achieve a 'European Teacher' who will be able to feel him/herself European citizen, and who will also be able to pass down such feeling of common citizenship to his/her future students.

This is precisely the meaning of ISTEPEC: to contribute and promote a meaningful growing of attention to the concept of 'European Citizenship' in non-University contexts through Teacher Training and In-Service formation. With that purpose, we have experimented with the design, setting and evaluation of different formation modules, out of which relevant information has been obtained, to be now in a position to make more ambitious proposals.

The results obtained have been extremely explanatory in two aspects. On the one hand, the intrinsic interest of the proposals made by ISTEPEC regarding different topics such as: the formation of the concept 'Common Citizenship' among future teachers; the meaning of the concept of 'Citizenship' related to 'European Citizenship' (see Rob van Otterdijk); as well as the study of the different aspects of intercultural interaction (see M<sup>a</sup> Elena Gómez). On the other hand, we have also stated which are the main positive aspects as well as the main difficulties which must be solved for the general definition and setting.

The main positive educational aspects reached (not only in the development of each module, but also in the general context of the experience) have already been described in the previous chapters of this book. Thus, the inference we get from the conjoined reflection on the conclusions is quite unanimous and it comprises the following aspects:

- The interest and the need to delve into this line.
- The need to coordinate all institutions that support this initiative.
- The need to solve the problems of mobility inherent to this type of proposals.
- The need to increase the number of European institutions devoted to Teacher Training (up to its generalization) that wishes to join these proposals.

The most significant results of this experience must come from a systemic approximation, not-centred in the concrete results of the activities. To sum up, they must come out from the whole process that has meant the development of this project.

An example of this (which could be considered as a general result, so we should call it a 'meta-result') is the proof that there exists a non-ending list of activities and modules which can contribute differently to the common goal of the development of European Citizenship (their different angles and considerations have been dealt with in detail throughout this publication); all of them somehow contributing to our common objective. Their quality can be analyzed in terms of the pedagogical interest, but its contribution to the concept of European Citizenship must be explained in the general context of this project. It should be also joined to other initiatives which can be previous, parallel or subsequent, but they must always be found in the same context.

Sharing such conclusions we had to foresee the articulation of a proposal which could join simplicity and power for a near future. In addition, we had to find feasible proposals which could be integrated in the context of such complexity (not only for the initial diversity, but also for the actual positioning regarding the implications of a democratic deepening which at the same time implies reaching to a more participative and less representative situation in 'European Governance' terms – see Comisión de las Comunidades Europeas: *Gobernanza Europea* and *Un nuevo impulso para la juventud europea*). Our proposal had to envisage the creation and setting of a global process in which different actions could be developed and which

allowed an ‘emerging property’ that, as in the case of ISTEPEC, promoted the development of a favourable frame, a coherent process with the creation of EUROPEAN CITIZENSHIP.

The solution came almost spontaneously: to exploit the planning of modules suggested by the EEES to organize some others devoted to the ‘European Citizenship’ in Teacher Training. Such modules, which must include different European cultural viewpoints, could have priority for the mobility and exchange of students. Their organization, according to parameters previously agreed by consensus, could also solve the problems arisen by mobility (regarding, for example, those derived from the recognition of subjects or those derived from the multilingual planning of teaching). At the same time, we must not forget to overcome the difficulties generated by the modules designed in minority languages and which are not so attractive for students.

Thus, our final proposal will be the application of an experimental project that gathers the general philosophy of the conclusions exposed above. This proposal should become a project with the following objectives:

- Develop and test the setting of specific modules in the participating institutions.
- Promote mobility.
- Agree useful proposals for its generalization in Education Common Space.

Definitely, this is an ambitious project that collects the inner philosophy of ISTEPEC. But, above all, this action plan needs to go a step ahead in the way Europe requires, with real future proposals and with objective data got from ISTEPEC research along three working years, which include the different viewpoints about issues related to common European Educational grounds.

### *Bibliography*

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea.

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. La Gobernanza Europea. Un libro blanco.

Gómez Parra, M.E. 2007. “Cultural Distance among Speakers of the Same Language”. Proceedings of the Conference “Enseigner l’Europe”, pp. 43-54.

Petru, I. 2007. “La citoyennete Europeenne: ses Avantages et ses Implications”. Proceedings of the Conference “Enseigner l’Europe”, pp. 136-143.

Van Otterdijk, R. 2007. “Teaching Citizenship”. Proceedings of the Conference “Enseigner l’Europe”, pp. 113-130.

## 4.4- W kierunku włączania idei europejskiej obywatelskości do programu kształcenia nauczycieli

TLUMACZENIE IZABELA ORCHOWSKA

Poznań

We wciąż konstruującej się Europie, której mocnymi stronami są takie dziedziny jak polityka, ekonomia i problematyka społeczna, rola edukacji powinna być uważana za fundamentalną. To właśnie w takim ujęciu działania Unii Europejskiej przyczyniły się do wytyczenia kilku kierunków strategicznych oraz do

opublikowania dyrektyw i rekomendacji, mających na celu zharmonizowanie kierunków w polityce poszczególnych państw członkowskich (zob. Ivo Petru). W szkolnictwie wyższym, każdy przejaw polityki zmierzającej do ujednoczenia systemu kształcenia jest związany z Deklaracją Bolońską. Jest to punkt odniesienia w oparciu, o który przedstawiciele europejskich uczelni prowadzą dialog i współpracują, nie tylko w zakresie projektów badawczych.

Opisany powyżej kontekst stawia przed europejskimi uczelniami, na których spoczywa obowiązek kształcenia nauczycieli, podwójne wyzwanie : w kształceniu nauczycieli należy uwzględnić ich przyszłą karierę zawodową. W konsekwencji, w programach kształcenia szczególne miejsce powinny zajmować kompetencje niezbędne do wypromowania tzw. „Europejskiego Nauczyciela”, który czułby się obywatelem Unii Europejskiej i posiadał wszystkie umiejętności, niezbędne do wykształcenia u swoich uczniów poczucia wspólnego obywatelstwa.

Taki jest ogólny sens projektu Istepec: przyczynić się do znaczącego wzrostu zainteresowania ideą europejskiej obywatelskości w pozauniwersyteckiej edukacji i uczynić to zainteresowanie zasadnym, dzięki kształceniu nauczycieli. W tym celu, w instytucjach partnerskich została zrealizowana i oceniona seria modułów kształcenia. Dało to nam możliwość poszerzenia naszego doświadczenia w dziedzinie i stworzyło warunki do zrealizowania propozycji znacznie bardziej ambitnych.

Uzyskane rezultaty pozwoliły nam lepiej zrozumieć dwa aspekty kształcenia. Z jednej strony, chodzi tutaj o znaczenie propozycji zrealizowanych w zakresie propagowania idei wspólnej europejskiej obywatelskości wśród przyszłych nauczycieli (w kwestii pojęcia europejskiej obywatelskości, zob. studium Rob van Otterdijk a różne aspekty tzw. interakcji międzykulturowej są omówione w jednym z artykułów, zob. M<sup>a</sup> Elena Gómez). Z drugiej strony, otrzymane rezultaty wykazały jakie są główne walory projektu i z jakimi trudnościami trzeba się zmierzyć przy upowszechnianiu proponowanej przez nas formy kształcenia.

Aspekty, które uznaliśmy za pozytywne, zarówno w przebiegu modułów jak i w całościowym ujęciu naszego projektu zostały już opisane w licznych rozdziałach niniejszej publikacji. Mamy tutaj na myśli pewną konsekwencję, która wylania się ze wspólnych refleksji i obejmuje następujące elementy:

- znaczenie i potrzeba kontynuowania obranej przez nas drogi,
- konieczność koordynowania instytucji, które pragnęłyby wspólnie się przyłączyć do tych inicjatyw,
- rozwiązanie problemów mobilności, które z tych propozycji wynikają,
- konieczność poszerzenia liczby europejskich instytucji, które zajmują się kształceniem nauczycieli (do tego stopnia, aby tego typu kształcenie upowszechnić) i które przystąpiłyby do realizacji projektu.

Jest całkiem możliwe, że najbardziej znaczące rezultaty omawianego tutaj doświadczenia powinny pochodzić z bardziej systematycznej oceny, która byłaby mniej skoncentrowana na konkretnych rezultatach. W sumie, rezultaty powinny wynikać ze złożonego procesu, który doprowadził do zrealizowania naszego projektu.

Przykładem ilustrującym to, o czym mówimy i który mógłby być uznany za rezultat o charakterze ogólnym (i który moglibyśmy uznać w konsekwencji za meta-rezultat) jest fakt istnienia dużej ilości różnych ćwiczeń i modułów, które pozwalają lepiej zrozumieć wspólny cel, jakim jest rozwijanie europejskiej obywatelskości. Mamy tutaj na myśli liczne zagadnienia, które zostały omówione w sposób mniej lub bardziej szczegółowy w niniejszej publikacji i które przyczyniają się do realizacji wspólnego celu. Wartość zaprezentowanych propozycji może być oceniona pod względem jakości ich implikacji dydaktycznych, ale ich wkład w cel, jakim jest promowanie europejskiej obywatelskości da się wytłumaczyć wyłącznie w ogólnym kontekście



projektu i przy uwzględnieniu równoległych, wcześniejszych i późniejszych inicjatyw w tym zakresie.

Podzielając powyższe wnioski, musieliśmy uwzględnić w naszej propozycji zarówno elementy świadczące o jej niezłożoności jak i te, które dalyby jej solidne podstawy na przyszłość. Poza tym, musieliśmy znaleźć propozycje skuteczne, które mogłyby się wpisać w złożony kontekst, zarówno ze względu na wyjściową różnorodność partnerów jak i poszerzanie zakresu demokracji. Owa demokratyzacja wpisuje się bardziej w sytuację uczestnika niż w sytuację reprezentanta Unii Europejskiej w zakresie dyrektyw dotyczących zarządzania Europą, zaproponowanych w *Białej księdze na temat zarządzania Europą* (zob. Comisión de las Comunidades Europeas: *Gobernanza Europea y un nuevo impulso para la juventud europea*). We wszystkich przypadkach, propozycja powinna uwzględniać przygotowanie i zainicjowanie procesu o charakterze globalnym, w ramach którego różne działania mogłyby zostać podjęte, pozwalając, jak miało to miejsce w projekcie Istepec, na stworzenie warunków właściwych dla stworzenia logicznego, spójnego procesu oraz rozwijania idei europejskiej obywatelskości.

Rozwiązanie przyszło prawie spontanicznie: wykorzystać założenia programowe modułów zaproponowanych w kontekście Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, aby w ten sposób skoncentrować się w całości na europejskiej obywatelskości w kształceniu nauczycieli. Wspomniane moduły, które niejako odzwierciedlają wielość aspektów i punktów widzenia, wynikających z różnorodności kulturowej Europy mogłyby być traktowane priorytetowo w kontekście mobilności i wymian studentów. Ich organizacja, oparta na koordynacji i wypracowywaniu wspólnych standardów, mogłaby rozwiązać znaczną część problemów wynikających z mobilności (należałoby tutaj przywołać problemy związane z różnicami programowymi i te wynikające z konieczności oferowania wielojęzycznego programu kształcenia). Powinniśmy również pomyśleć o przewyciężeniu trudności, jakie stawiają przed nami moduły proponowane w językach mniejszościowych, uważanych przez studentów za mało atrakcyjne.

W konsekwencji nasza propozycja końcowa sprowadza się do postulatu przeprowadzenia eksperymentu, który uwzględniłby ogólną filozofię zaprezentowanych wniosków. Taka propozycja powinna przyjąć formę projektu, który zmierzałby do zrealizowania następujących celów:

- rozwinięcie i przetestowanie specyficznych modułów w instytucjach uczestniczących w projekcie,
- ułatwienie mobilności,
- wypracowanie standardów, co do formy i celów propozycji, aby umożliwić ich rozpowszechnianie w zakresie wspólnej edukacji europejskiej.

Kończąc nasze rozważania, należy podkreślić, że chodzi o ambitny projekt, który nawiązuje do koncepcji pracy i celów, które zostały wyznaczone w kontekście projektu Istepec. Przede wszystkim jednak, zaproponowany przez nas plan działania zmierza do pewnego przyspieszenia na drodze, którą podąża jednocząca się Europa, tym bardziej, że przyświeca mu futurystyczna wizja, opierająca się na obiektywnych pojęciach wypracowanych w ciągu trzech lat pracy nad projektem Istepec i uwzględniająca różne punkty widzenia co do kwestii edukacyjnych ram wspólnej Europy.

#### *Bibliografia:*

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea.

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. La Gobernanza Europea. Un libro blanco.

Gómez Parra, M.E. 2007. "Cultural Distance among Speakers of the Same Language". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 43-54.

Petru, I. 2007. "La citoyennete Europeenne: ses Avantages et ses Implications". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 136-143.

Van Otterdijk, R. 2007. "Teaching Citizenship". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 113-130.

## 4.5- Integrácia európskeho občianstva do prípravy budúcich učiteľov

TRADUIT PAR KATARINA CHOVANCOVA

Banská Bystrica

V budujúcej sa Európe, ktorá sa posilňuje najmä v politickej, ekonomickej a sociálnej sfére, zohráva vzdelanie dôležitú úlohu. Práve v tomto smere Európska únia navrhla niekoľko stratégií a vydala smernice a odporúčania za účelom zjednotenia politik všetkých členských štátov. Čo sa týka európskych univerzít, snaha o zjednotenie ich študijných programov vyplýva z Boloňskej deklarácie, na základe ktorej univerzity začínajú medzi sebou dialóg o spolupráci nielen vo výskume, ale aj vo vyučovaní.

Európske vysokoškolské inštitúcie, ktoré pripravujú budúcich učiteľov, musia v tomto kontexte čeliť dvojitej výzve: zameriavať sa na prípravu učiteľov, ktorí sa neskôr svojej učiteľskej kariére nebudú venovať, by nemalo význam. Základné vzdelávanie učiteľov musí dávať dôraz aj na schopnosti potrebné na to, aby sa «európsky učiteľ» cítil občanom EÚ a vedel viesť aj svojich žiakov k tomuto vedomiu spoločného občianstva.

Presne toto je základný zmysel projektu Istepec: uľahčiť a prispieť k výraznému zvýšeniu záujmu o koncept európskeho občianstva v neuniverzitnom vzdelávaní cez základné a celoživotné vzdelávanie učiteľa. Preto bol vytvorený a v praxi odskúšaný celý rad kurzov. Získali sme z nich dôležité poznatky, ktoré nám pomôžu vytvoriť čo najlepšie podmienky pre realizáciu oveľa ambicioznejších projektov.

Dosiahnuté výsledky ukázali dve veci. Na jednej strane je to záujem o uskutočnené projekty týkajúce sa vytvárania pojmu spoločného občianstva medzi budúcimi učiteľmi, o analýzu toho, čo znamená európske občianstvo (viď Rob van Otterdijk), ako aj o rôzne aspekty a cesty interkultúrnej interakcie (viď Elena Gómez). Na druhej strane, tieto výsledky jasne ukázali kladné, ale i záporné aspekty, ktoré treba prekonať za účelom zovšeobecnenia ich možného zavedenia.

Kladné poznatky získané v priebehu každého z týchto kurzov, ako aj súhrn skúseností boli opísané vo viacerých kapitolách tejto publikácie. Výsledok spoločnej úvahy o záveroch bol jednoznačný:

- záujem a potreba pokračovať týmto smerom
- nevyhnutnosť koordinovať spoluprácu s inštitúciami, ktoré prejavia záujem pripojiť sa k tejto myšlienke
- vyriešiť problémy spojené s výmennými pobytmi
- povinnosť výrazne zvýšiť počet európskych inštitúcií pre vzdelávanie učiteľov, ktoré budú zapojené do realizácie projektu

Je možné, že najdôležitejšou skúsnosťou bude práve približovanie učebných obsahov, a nie výsledky konkrétnych aktivít. Jedným slovom, závery je potrebné robiť z celého procesu realizácie tohto projektu.

Príkladom, ktorý môžeme zároveň považovať za všeobecný výsledok (a ktorý teda môžeme nazvať « metavýsledkom ») je fakt, že existuje množstvo rôznych aktivít a kurzov, ktoré môžu významne prispieť k spoločnému cieľu rozvíjať európske občianstvo z viacerých hľadísk, ktorým sme sa v tejto publikácii dost' podrobne venovali. Každá z týchto aktivít nejakým spôsobom prispieva k spoločnému cieľu. Ich kvalita sa nedá hodnotiť iba z hľadiska ich didaktickej úrovne. Ich prínos k rozvíjaniu európskeho občianstva sa dá posúdiť len v rámci celého projektu a to v súvislosti s predchádzajúcimi, súbežnými a nadväzujúcimi aktivitami.

Vzhľadom na rôznorodé závery sme chceli sformulovať jeden návrh, v ktorom sa bude v budúcnosti spájať sila a jednoduchosť. Okrem toho sme chceli nájsť také návrhy, ktoré by mohli byť včlenené do zložitejšieho rámca, ktorý vyplýva z počiatočnej rozmanitosti a zo snahy európskej vlády o dosiahnutie aktívnejšej priamej účasti občanov na chode spoločnosti. Spoločný návrh musí smerovať k naštartovaniu širšieho procesu, v rámci ktorého sa môžu rozvíjať rozličné činnosti umožňujúce rozvinúť vznikajúcu myšlienku spoločného európskeho občianstva.

Riešenie sa vynorilo takmer spontánne : využiť takýto systém kurzov na to, aby sme začlenili európske občianstvo do prípravy učiteľov. Tieto kurzy, ktoré by mohli zahŕňať množstvo rôznych aspektov a názorov vyplývajúcich zo samotnej európskej kultúrnej rozmanitosti, by mali fungovať v prvom rade na princípe študentských výmen. Zjednotenie a zlepšenie ich organizácie by pomohlo vyriešiť značnú časť súčasných problémov (ide napríklad o problémy spojené s uznávaním predmetov alebo s výučbovými jazykmi v kurzoch). Rovnako by sme mali myslieť na prekonanie ťažkostí, ktoré predstavujú kurzy prebiehajúce v menej rozšírených jazykoch, o ktoré nie je medzi študentmi až taký veľký záujem.

Náš konečný návrh sa tak zhmotňuje v požiadavke experimentálneho projektu, ktorý by oživil základnú filozofiu prednesených záverov. Výsledkom tohto návrhu by mal byť projekt s nasledujúcimi cieľmi :

- príprava a realizácia konkrétnych kurzov v zúčastnených inštitúciách
- uľahčiť priebeh študentských výmen
- spoločne vybrať najvhodnejšie návrhy ďalších projektov a zaradiť ich do spoločného vzdelávania

Skrátka, ide o ambiciózny projekt, ktorý preberá filozofiu a ciele už zakotvené v Istepecu. Chce predovšetkým napredovať po ceste, ktorú si žiada Európa, a to s cieľom pretransformovať trojročnú skúsenosť z projektu Istepec, ktorá priniesla rôzne pohľady na otázky týkajúce sa vzdelávania v Európe.

### *Použitá literatúra*

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea.

Comisión de las Comunidades Europeas. 2001. La Gobernanza Europea. Un libro blanco.

Gómez Parra, M.E. 2007. "Cultural Distance among Speakers of the Same Language". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 43-54.

Petru, I. 2007. "La citoyennete Européenne: ses Avantages et ses Implications". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 136-143.

Van Otterdijk, R. 2007. "Teaching Citizenship". Proceedings of the Conference "Enseigner l'Europe", str. 113-130.

## Références

### Index des fiches – Index of Worksheets

#### 2.2.A- L'Europe et la diversité

<a href="#"><u>1.a- Identité, identités.....</u></a>	<a href="#"><u>105</u></a>
<a href="#"><u>2.a- La structure de l'identité comme base de l'Européanisme.....</u></a>	<a href="#"><u>106</u></a>
<a href="#"><u>3.a- Représentations de l'identité nationale, les pièces de monnaie en Euro.....</u></a>	<a href="#"><u>108</u></a>
<a href="#"><u>4.a- Stéréotypes culturels et symboles identitaires.....</u></a>	<a href="#"><u>110</u></a>
<a href="#"><u>5.a- Les hymnes nationaux sont-ils "eurocompatibles ?".....</u></a>	<a href="#"><u>112</u></a>
<a href="#"><u>6.a- Le Chant de l'Union européenne mis en chorégraphie.....</u></a>	<a href="#"><u>113</u></a>
<a href="#"><u>7.a- L'Union européenne, une mosaïque de langues intimement liées .....</u></a>	<a href="#"><u>116</u></a>
<a href="#"><u>8.a- Langues d'Europe, à foison !.....</u></a>	<a href="#"><u>118</u></a>
<a href="#"><u>9.a- Les tabous .....</u></a>	<a href="#"><u>120</u></a>
<a href="#"><u>10.a- La tolérance envers les homosexuels.....</u></a>	<a href="#"><u>122</u></a>

#### 2.3.A- L'Europe et le monde d'aujourd'hui

<a href="#"><u>11.a- Comprendre notre environnement construit.....</u></a>	<a href="#"><u>125</u></a>
<a href="#"><u>12.a- Le citoyen européen dans la cité.....</u></a>	<a href="#"><u>126</u></a>
<a href="#"><u>13.a- Notre patrimoine commun et la diversité culturelle.....</u></a>	<a href="#"><u>127</u></a>
<a href="#"><u>14.a- L'eau en Europe, phase de préparation .....</u></a>	<a href="#"><u>131</u></a>
<a href="#"><u>15.a- L'eau et la pollution : que s'est-il passé ?.....</u></a>	<a href="#"><u>131</u></a>
<a href="#"><u>16.a- L'eau en Europe .....</u></a>	<a href="#"><u>132</u></a>
<a href="#"><u>17.a- Arts visuels : l'eau que l'on utilise.....</u></a>	<a href="#"><u>133</u></a>
<a href="#"><u>18.a- Maths : Combien ça coûte ?.....</u></a>	<a href="#"><u>133</u></a>
<a href="#"><u>19.a- L'économie des déchets .....</u></a>	<a href="#"><u>134</u></a>
<a href="#"><u>20.a- Publicité citoyenne ?.....</u></a>	<a href="#"><u>136</u></a>
<a href="#"><u>21.a- Le citoyen et les magazines institutionnels locaux.....</u></a>	<a href="#"><u>138</u></a>
<a href="#"><u>22.a- Rave Party.....</u></a>	<a href="#"><u>141</u></a>

#### 2.4.A- L'Europe et la citoyenneté

<a href="#"><u>23.a- Racines historiques ; quizz.....</u></a>	<a href="#"><u>143</u></a>
<a href="#"><u>24.a- L'idée de l'Europe vue d'un carrefour de disciplines .....</u></a>	<a href="#"><u>144</u></a>
<a href="#"><u>25.a- La vie quotidienne en Europe à l'âge du fer.....</u></a>	<a href="#"><u>146</u></a>
<a href="#"><u>26.a- L'identité européenne .....</u></a>	<a href="#"><u>147</u></a>
<a href="#"><u>27.a- L'Europe : textes fondateurs.....</u></a>	<a href="#"><u>148</u></a>
<a href="#"><u>28.a- Explorer la notion de frontière.....</u></a>	<a href="#"><u>150</u></a>
<a href="#"><u>29.a- Jacadi.....</u></a>	<a href="#"><u>151</u></a>

<i>30.a- La route vers la démocratie</i> .....	152
<i>31.a- Mon Europe</i> .....	153
<i>32.a- Jeu de société : le droit des femmes en Europe</i> .....	157
<i>33.a- L'école européenne de nos rêves</i> .....	158
<i>34.a- Le rôle des enseignants au XXIème siècle</i> .....	159
<b>2.2.B- Europe and Diversity</b>	
<i>1.b- Identity, Identities</i> .....	164
<i>2.b- The Structure of Identity as the Basis of Europeanism</i> .....	166
<i>3.b- Representations of Identity, The Euro coins</i> .....	168
<i>4.b- Cultural Stereotypes and Identity Symbols</i> .....	169
<i>5.b- Are National Anthems « Eurocompatible? »</i> .....	172
<i>6.b- European Union Song Choreographed</i> .....	173
<i>7.b- European Union, a Strongly Connected Mosaic of Languages</i> .....	175
<i>8.b- European Languages Galore!</i> .....	177
<i>9.b- Taboos</i> .....	179
<i>10.b- Tolerance towards Homosexuals</i> .....	181
<b>2.3.B- Europe and Today's World</b>	
<i>11.b- Understanding our Built-up Environment</i> .....	184
<i>12.b- The European Citizen in the City</i> .....	185
<i>13.b- Our Common Heritage and Cultural Diversity</i> .....	186
<i>14.b- Water in Europe, Preparation Phase</i> .....	189
<i>15.b- Water and Pollution: What Happened?</i> .....	190
<i>16.b- Water in Europe</i> .....	191
<i>17.b- Visual Arts : the Water that We Use</i> .....	192
<i>18.b- Maths: How Does it Cost?</i> .....	192
<i>19.b- Waste Economy</i> .....	193
<i>20.b- Advertising and the Citizen</i> .....	195
<i>21.b- The Citizen and the Institutional Medias</i> .....	197
<i>22.b- Rave Party</i> .....	200
<b>2.4.B- Europe and Citizenship</b>	
<i>23.b- Historical Roots; a Quiz</i> .....	202
<i>24.b- The Idea of Europe Viewed from a Crossroads between Curriculum Subjects</i> .....	203
<i>25.b- Everyday Life in Europe in the Iron Age</i> .....	204
<i>26.b- European Identity</i> .....	205
<i>27.b- Europe: Founding Texts</i> .....	206
<i>28.b- Exploring the Notion of Frontier</i> .....	208
<i>29.b- The Jacadi</i> .....	209
<i>30.b- The Road to Democracy</i> .....	210
<i>31.b- My Europe</i> .....	211
<i>32.b- The Making of a Parlour Game about Women's Rights</i> .....	215
<i>33.b- The Ideal European School</i> .....	216
<i>34.b- The Role of Teachers in the 21<sup>st</sup> Century</i> .....	217

## Les auteurs – The Authors

Baranová Elena, Dr, professeur, Université Matej Bel, Banská Bystrica, Slovaquie,  
[baranova@fhv.umb.sk](mailto:baranova@fhv.umb.sk)

Bascans Carole, enseignante universitaire, KJO UAM Poznań, Pologne,  
<[carolebascans@hotmail.com](mailto:carolebascans@hotmail.com)>

Burbules Nicholas C., Grayce Wicall Gauthier Professor, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA <[burbules@uiuc.edu](mailto:burbules@uiuc.edu)>

Dam Helma, lecturer, Fontys Teacher Training Institute Tilburg, the Netherlands,  
<[w.dam@fontys.nl](mailto:w.dam@fontys.nl)>

Chovancova Katarina, maitre-assistant, Université Matej Bel, Banska Bystrica, Slovaquie,  
<[chovancova@fhv.umb.sk](mailto:chovancova@fhv.umb.sk)>

Galuska László, assistant research fellow, Kecskemét College, Faculty of Teacher Training, Hungary, <[galuska.laszlo@tfk.kefo.hu](mailto:galuska.laszlo@tfk.kefo.hu)>

Genchi Maria, Professeur de français, Lycée scientifique « Boggio Lera » de Catane, Italie,  
<[ma.genchi@tiscalinet.it](mailto:ma.genchi@tiscalinet.it)>

Gning Catherine, formatrice – Inspectrice de l'éducation nationale, IUFM de Bretagne, France, <[catherine.gning@bretagne.iufm.fr](mailto:catherine.gning@bretagne.iufm.fr)>

Giusto Daniela, Dr, University of Catania, Italiy, <[danielagiusto@yahoo.it](mailto:danielagiusto@yahoo.it)>

Gómez Parra, M<sup>a</sup> Elena, Dr. Lecturer. Faculty of Education. University of Córdoba. Spain.  
<[elena.gomez@uco.es](mailto:elena.gomez@uco.es)>

Hardouin Magali, Dr, Maitre de Conférences, IUFM de Bretagne, France,  
<[magali.hardouin@bretagne.iufm.fr](mailto:magali.hardouin@bretagne.iufm.fr)>

Horváth Ágnes, Dr., college professor, Kecskemét College, Faculty of Teacher Training, Hungary, <[agnes.horvath@tfk.kefo.hu](mailto:agnes.horvath@tfk.kefo.hu)>

Janurik Tamás, Dr., college professor, Kecskemét College, Faculty of Teacher Training, Hungary, [janurik.tamas@tfk.kefo.hu](mailto:janurik.tamas@tfk.kefo.hu)

Knak Agata, enseignante universitaire, KJO UAM Poznań, Pologne, <[aslomiana@wp.pl](mailto:aslomiana@wp.pl)>

Lipóczi Sarolta, Dr., college professor, Kecskemét College, Faculty of Teacher Training, Hungary, [lipoczine.sarolta@tfk.kefo.hu](mailto:lipoczine.sarolta@tfk.kefo.hu)

Lucas Nicole, Dr, IUFM de Bretagne, France, <[Nicole.lucas@bretagne.iufm.fr](mailto:Nicole.lucas@bretagne.iufm.fr)>

Mailhos Marie-france, Dr, Maitre de Conférences, IUFM de Bretagne, France,  
<[mf.mailhos@wanadoo.fr](mailto:mf.mailhos@wanadoo.fr)>

Mayen Antonia

Nichol John, senior lecturer, University of Exeter Scholl of Education and Life Long Learning, UK, <[J.D.Nichol@ex.ac.uk](mailto:J.D.Nichol@ex.ac.uk)>

Nyíri Erzsébet, college senior lecturer, Kecskemét College, Faculty of Teacher Training, Hungary, [nyiri.erszsebet@tfk.kefo.hu](mailto:nyiri.erszsebet@tfk.kefo.hu)

Orchowska Izabela, enseignante universitaire, KJO UAM, Poznań, Pologne,  
[izaorch@poznan.home.pl](mailto:izaorch@poznan.home.pl)

Pavone Loredana, Dr., University of Catania, Italy, [l.pavone@unict.it](mailto:l.pavone@unict.it)

Persson Harriette, senior lecturer, Stockholm Institute of Education, Sweden,  
<harriette.persson@lhs.se>

Petrů Ivo, Dr, senior lecturer, University of South Bohemia, České Budějovice, Czech  
Republik, <petru@pf.jcu.cz>

Plecińska Maria, enseignante universitaire, KJO UAM Poznań, Pologne,  
<[mila95@interia.pl](mailto:mila95@interia.pl)>

Poulet Gérard, senior lecturer, University of Exeter Scholl of Education and Life Long Learning, UK,  
<G.M.A.Poulet@exeter.ac.uk>

Rapisarda Carmine, contract researcher, University of Catania, Italy, <[rapisardac@unict.it](mailto:rapisardac@unict.it)>

Rizzo Cettina, researcher, University of Catania, Italy, <crizzo@unict.it>

Roth Klas, Associate Professor, Stockholm Institute of Education, Sweden,  
<klas.roth@lhs.se>

Sturiale Massimo, Dr., University of Catania, Italy, <[msturial@unict.it](mailto:msturial@unict.it)>

Szozda Maria, enseignante universitaire, KJO UAM Poznań, Pologne,  
<[mszozda@sylaba.poznan.pl](mailto:mszozda@sylaba.poznan.pl)>

Ujlaky Éva, Dr., college associate professor, Kecskemét College, Faculty of Teacher  
Training, Hungary, <[ujlakyne.eva@tfk.kefo.hu](mailto:ujlakyne.eva@tfk.kefo.hu)>

Valentin Dominique, formatrice, IUFM de Bretagne, France,  
<dominique.valentin@bretagne.iufm.fr>

van Otterdijk Rob, senior lecturer, Fontys Teacher Training University, the Netherlands,  
<r.vanotterdijk@fontys.nl>

van Tartwijk, Hans, senior lecturer, Fontys Teacher Training Institute Tilburg, the  
Netherlands, [j.vantartwijk@fontys.nl](mailto:j.vantartwijk@fontys.nl)

Villamandos de la Torre Francisco, Dr. Lecturer. Faculty of Education. University of  
Córdoba. Spain. <bv1vitof@uco.es >

## Les institutions partenaires – The Partner Institutions

Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Bretagne, 153, rue Saint Malo, 35043, Rennes cedex, France. <<http://www.bretagne.iufm.fr>>

Centro de Profesorado Luisa Revuelta, Dona Berenguela 2, 14006, Cordoba, Espagne. <http://www.cepcordoba.org>

Universita di Catania, Istituto di francese, Palazzo San Giuliano, 95100, Catania, Italia. <http://www.unict.it>

Fontys Leraren Opleiding, Tilburg, Postbus 90900, 5000 GA Tilburg, Pays Bas. <http://www.fontys.nl>

Lärarhögskolan i Stockholm, S-10691 Stockholm, Suède. <http://www.lhs.se>

University of Exeter School of Education and Life Long Learning, Heavitree Road, Exeter EX12LU, United Kingdom. <http://www.ex.ac.uk>

Kecskemeti Főiskola, Kaszap u 6-14, H-6000, Hongrie. <http://www.ketif.hu>

Unwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Kolgium Jezykow Obcych, ul. Miedzychodzka 5, 60-371 poznan, Pologne. <http://www.amu.edu.pl>

Univerzita Mateja Bela, Fakulta humnitnych vied, Tajovskeho 40, 97401 Banska Bystrica, Slovaquie. <http://www.fhv.umb.sk>

Universidad de Cordoba, <http://www.uco.es>