



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Learning to Disagree

**GUIDE DE L'ENSEIGNANT
STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATION**



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukacija
za 21. vek

 **Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth


THE MOUNT
INDEPENDENT.THINKING.

Cover Image:

The debate of Socrates and Aspasia

Nicolas-André Monsiau / Public domain

Via Wikimedia Commons

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contents

Aperçu	4
Partie 1 : Le projet	5
1.1: Valeurs et principes : ce qui inspire et éclaire notre réflexion	5
1.2: Pourquoi le dialogue, la discussion et le débat doivent-ils avoir lieu en classe ?	7
1.3: Définitions pertinentes	8
1.3.1 Définition de ce que nous entendons par dialogue, discussion et débat	8
1.3.2 Définition de ce que nous entendons par point de vue	11
1.3.3 Définition de ce que nous entendons par compétence	11
Part 2: Guide de l'enseignant visant à encourager l'utilisation de la discussion, du débat et du dialogue comme méthodes d'enseignement	13
2.1: Conditions : comment s'assurer que les conditions en classe sont propices à ce que tous les étudiants puissent s'épanouir et progresser dans leur aptitude à dialoguer, à débattre et à discuter ?	13
2.1.1 Points liés à l'enseignant et aux étudiants	13
2.1.2 Mise en place de la classe et fixation des normes	14
2.1.3 Détermination de la tâche	14
2.1.4 Gestion de la classe pendant l'activité	15
2.1.5 Planification de l'apprentissage : comment utiliser des questions de réflexion pour déterminer l'apprentissage et l'évaluation de celui-ci ?	16
2.2 Quelles stratégies d'enseignement sont les plus appropriées pour mettre en place un dialogue, une discussion et/ou un débat en classe ?	19
2.2.1 : Stratégie : Plan de table	21
2.2.2 : Stratégie : Débat de la montgolfière	22
2.2.3 : Stratégie : Speed-dating	24
2.2.4 : Stratégie : Match de boxe	26
2.2.5 : Stratégie : Devenir une image	27
2.2.6 : Stratégie : Bocal	29
2.2.7 : Stratégie : Quatre coins	30
2.2.8 : Stratégie : conversation silencieuse autour d'un set de table	32
2.2.9 : Stratégie : Jeu de rôles	34
2.2.10 : Stratégie : Consensus unanime	35
2.2.11 : Stratégie : Débat axé sur la solution	37
2.2.12 : Stratégie : Dialogue pour développer l'empathie	39
2.3 Enseignements dans le cadre de l'histoire en tant que discipline universitaire	40
Part 3: Assessing competences	42
3.1 Évaluation formative et sommative	43
3.2 Évaluation des compétences dans Learning to Disagree	46
3.3 Outils d'évaluation	47
3.3.1 Le questionnaire comme outil d'évaluation	47
3.3.2 Utilisation de rubriques	51
3.3.3 Éléments d'évaluation	52
3.3.4 Autoévaluation et évaluation par les pairs de l'étudiant	53
3.3.6 Regrouper l'apprentissage	55
3.4 Observations finales sur l'évaluation	57
Annexe 1 : Diagramme d'arguments (voir Dwyer, 2017)	59
Annexe 2 : Évaluation des présentations	61
Annexe 3 : Affiches d'évaluation	64
Annexe 4 : Évaluation avec des organisateurs graphiques	66
Annexe 5 : Évaluation grâce à l'activité du set de table	68
Annexe 6 : Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif	69
Annexe 7 : Cartes de sortie	70
References for Part 2: Teaching Guide	71
References for Part 3: Assessment Guide	73
References for Part 3: Assessment Guide	74
Appendix 6: Hot / Cold: Assessing Persuasive Impact	74

Aperçu

Ce guide de l'enseignant a été élaboré dans le cadre du projet Erasmus+ d'EUROCLIO, intitulé « Learning to Disagree », afin de soutenir l'enseignement et l'évaluation du dialogue, du débat et de la discussion en classe, portant sur des thèmes pouvant ou non être sensibles ou controversés. Ce Guide se compose de trois parties. La partie A présente le projet et le contexte dans lequel un dialogue, une discussion et un débat (DDD) doivent avoir lieu en classe. Les définitions pertinentes pour le projet y sont exposées, avec une indication claire de la manière dont elles seront utilisées dans le cadre de ce projet. Celles-ci comprennent le dialogue, la discussion, le débat, les points de vue et les compétences, en mettant l'accent sur les compétences sociales et civiques. La partie B est constituée par le Guide de l'enseignant et la partie C par le Guide d'évaluation. Ces deux parties ont été rédigées pour se compléter l'une l'autre et doivent être utilisées ensemble. Accompagnant le contenu et le matériel pédagogique du projet « Learning to Disagree » qui se trouve sur le site www.historiana.eu, elles sont constituées par les éléments suivants :

- Douze ensembles de « Différents points de vue »
- Plans d'apprentissage pour les cours faisant intervenir certains Points de vue
- Activités d'e-learning faisant intervenir le matériel « Différents points de vue ».

Ce guide a été rédigé en collaboration avec des professeurs d'histoire et d'éducation civique et des chercheurs européens utilisant du matériel multiperspectif provenant d'un vaste éventail de communautés. Ce guide n'est pas destiné aux décideurs politiques. Nous espérons que le travail pratique de l'enseignant suscitera l'intérêt du lecteur. Cependant, si celui-ci souhaite obtenir des informations détaillées sur la théorie qui sous-tend ce travail, notamment un examen de la littérature pertinente, il est invité à consulter le document d'évaluation des besoins de ce projet.

Partie 1 : Le projet

1.1: Valeurs et principes : ce qui inspire et éclaire notre réflexion

“The history classroom should be a place to disturb and challenge. When we learn history we encounter all the time. We encounter the other, we encounter otherness. We encounter the strange (and we discover it’s surprisingly familiar) and we encounter the familiar (and discover how it is strange)”.

Christine Counsell

(Source: How does Historical Learning Change Students?’ in ‘What does it mean to think historically? - Proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research’ (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cyprus 2004.)

Ce projet repose sur le manifeste d’EUROCLIO, qui établit qu’une éducation qualitative de l’histoire, du patrimoine et de la citoyenneté...

...ne tente pas de transmettre une seule vérité à propos du passé. Elle déconstruit les mythes historiques et les stéréotypes, et accroît la sensibilisation au fait que l’histoire est perçue différemment selon le contexte de la personne. Elle traite les sujets et les époques sensibles et controversés de manière responsable, et promeut la réconciliation à long terme des sociétés divisées.

...comprend que son importance dépend des expériences et des défis actuels. Elle introduit des perspectives globales et inclut de multiples dimensions de l’étude du passé, et traite une multitude de valeurs humaines, de croyances, d’attitudes et de dispositions. Elle apprécie toute diversité culturelle, religieuse ou linguistique, et utilise « l’histoire qui nous entoure » comme un outil puissant qui cherche à transmettre une compréhension vivante du passé.

...repose sur des compétences, notamment cognitives, fonctionnelles, personnelles et éthiques. Elle contribue au développement de compétences clés, de la pensée critique fondamentale et de concepts, ainsi qu’à la capacité de compréhension et d’analyse des événements et de leurs enjeux. Elle comprend des stratégies pédagogiques et d’évaluation, qui améliorent l’apprentissage autonome, la motivation et l’engagement.

(Sourced at: [EuroClio.eu/manifesto/](https://euroclio.eu/manifesto/))

EUROCLIO reconnaît que l’éducation qualitative de l’histoire, du patrimoine et de la citoyenneté ne se borne pas aux explications ou aux réponses simplistes. Elle s’efforce de comprendre la complexité des événements et des processus sociaux : les différentes dimensions (sociale, politique, économique, culturelle, etc.) et leurs interactions, leur causalité multiple, l’impact des changements et la continuité dans le temps.

Certains principes permettent de garantir que le dialogue, la discussion et le débat en classe soient conformes à ce manifeste. Ils sont énoncés ci-dessous :

- a. L'accent doit toujours être mis sur le fond et non sur la forme. S'il existe des styles de débat renommés et bien établis qui accréditent les compétences du débateur en matière de rhétorique et de présentation, ceux-ci n'ont aucune importance en classe. En revanche, il convient de mettre l'accent sur la communication efficace, qui soutient toutes les affirmations par une base d'éléments vérifiables. Cela signifie que l'on peut vérifier la véracité des déclarations. Les étudiants doivent toujours être encouragés à s'exprimer en s'appuyant sur leurs connaissances et en mettant en avant leur apprentissage de l'histoire pour étayer leurs arguments.
- b. Tandis qu'une opinion peut être contestée pour les conclusions qu'elle tire d'une preuve disponible, la personne qui exprime cette opinion est respectée et traitée avec dignité. Il en va de même pour les personnages historiques qui sont au cœur du dialogue, de la discussion et du débat. Toutes les personnes, qu'elles fassent partie de l'histoire ou du présent, méritent une écoute respectueuse jusqu'à ce qu'elles aient prouvé le contraire par leurs propos ou actes.
- c. Toute personne a le droit d'avoir l'opinion qu'elle souhaite. Cependant, cela n'implique pas que toutes les opinions soient valables ou que l'on ait le droit d'émettre des opinions susceptibles de porter un quelconque préjudice. Les opinions valables exprimées en classe sont celles qui reposent sur des preuves vérifiables. Les preuves doivent nous permettre d'essayer de démontrer que les faits allégués ont existé. Les participants doivent convenir des faits de base (ce qu'il s'est passé). Les preuves sont également utilisées pour démontrer, convaincre les autres qu'une interprétation donnée (pourquoi les événements se sont produits, quelle était leur signification, pourquoi ils sont importants) est plausible et crédible. Il peut y avoir de nombreux désaccords quant aux interprétations, mais pas quant aux faits de base. Il arrive parfois que des étudiants expriment des opinions qui sont jugées extrêmes par d'autres. Dans une classe où le dialogue, la discussion et le débat sont la norme, de telles opinions, comme toutes les autres, seront systématiquement examinées afin de vérifier leur fondement et mises en question par des preuves vérifiables.
- d. Le comportement des participants pendant un dialogue, une discussion et un débat en classe ne peut pas transgresser les droits fondamentaux de la personne. Si tel est le cas, l'enseignant peut profiter de cette opportunité pour expliquer pourquoi, à l'heure actuelle, nous considérons que ces opinions sont problématiques, à savoir parce qu'elles transgressent les droits fondamentaux de la personne, qui ont été convenus par la communauté internationale. Il peut saisir cette opportunité pour parler des droits de

l'homme.

- e. La diversité d'opinion est un signe de société démocratique saine, dont il faut se réjouir. Loin d'être négatif, le conflit est un moteur du progrès humain. Cependant, il doit être géré de manière constructive. Les étudiants doivent apprendre à exprimer leurs opinions de manière à se sentir écoutés et à apporter une contribution constructive au développement de sociétés libres et démocratiques. Ils doivent aussi apprendre à écouter les opinions basées sur des éléments probants vérifiables en faisant preuve d'ouverture d'esprit, même s'ils restent en désaccord avec celles-ci.
- f. La volonté de prendre le dessus fait rarement partie du dialogue ou de la discussion. Même dans le cadre d'un débat en classe, l'accent ne doit pas être mis sur la victoire. Les sujets complexes sont difficiles à résoudre et un argument se compose rarement de deux côtés bien distincts. En revanche, le processus de dialogue, de discussion et de débat doit améliorer le niveau de connaissance des participants, notamment en explorant les nuances et la complexité afin d'approfondir et d'étendre la compréhension.
- g. Certains sujets sensibles et/ou controversés peuvent susciter des émotions fortes. Les enseignants doivent apprendre à les gérer et être formés pour ce faire. Les étudiants arrivent en classe avec leur propre bagage. L'enseignant est responsable de veiller à ce que tous les étudiants se sentent encouragés à participer, de manière constructive, au dialogue, à la discussion et au débat sur ces sujets. Il n'est pas correct d'exiger que des étudiants n'ayant aucune expérience du dialogue, de la discussion ou du débat commencent par ces sujets.

Il y a une discipline à respecter dans le dialogue, le débat et la discussion. Par exemple, les cours d'histoire portent sur le passé. Ce thème est d'abord abordé par une approche disciplinaire visant à comprendre le passé. Les incidences et l'importance de ce thème, notamment pour le présent, peuvent alors être analysées et évaluées. Avant d'être encouragés au dialogue, à la discussion et au débat sur un thème, les étudiants doivent être encadrés pour acquérir des connaissances sur ce thème en adoptant différentes perspectives.

1.2: Pourquoi le dialogue, la discussion et le débat doivent-ils avoir lieu en classe ?

Les principes définis dans la première partie ont éclairé notre réflexion. Durant les discussions menées avec une équipe de projet constituée de professeurs d'histoire et d'éducation civique de toute l'Europe, nous avons conclu aux affirmations suivantes concernant les raisons pour lesquelles nous pensons que le dialogue, la discussion et le débat en classe revêtent une telle importance.

- Pour prendre part à la société en toute confiance et de manière constructive, les jeunes doivent développer des compétences en matière d'argumentation. Nous croyons que le désaccord et la discorde font partie de l'être humain et que les sociétés saines sont celles dans lesquelles la plupart des personnes savent argumenter sans avoir recours à l'offense et à la violence.
- L'histoire n'est pas le passé. Il s'agit d'une discipline scolaire qui cherche à comprendre le passé. L'histoire est toujours contestée, faisant l'objet de discussions et de débats. S'il peut y avoir un accord sur certains faits établis, il existe rarement un consensus sur leur signification.
- L'histoire enseignée à l'école peut parfois apparaître comme étant un ensemble fixe de connaissances. Les classes où il y a discussion, débat et dialogue sont celles où les étudiants apprennent qu'il existe de nombreuses opinions fondées sur des données probantes et ont l'opportunité de participer et de savoir que leur avis compte.
- La discussion, le débat et le dialogue en classe sont des processus actifs, car ils engagent les jeunes dans leur propre apprentissage. De plus, ils sont généralement verbaux par nature, permettant aux étudiants de parler avant d'écrire. Pour bien des jeunes, cette approche appuie le développement d'une réflexion et d'une écriture complexes.
- L'école doit également être un lieu où les jeunes peuvent confronter leurs idées, explorer de nouvelles réflexions et changer d'avis, sans crainte d'être jugés. Ils peuvent aussi y ressentir en toute sécurité le sentiment d'être mal compris et de voir leurs opinions remises en doute, pour apprendre et évoluer avec le soutien professionnel des enseignants.

1.3: Définitions pertinentes

1.3.1 Définition de ce que nous entendons par dialogue, discussion et débat

L'Oxford English Dictionary (OUP 1993) et le Chambers Dictionary of Etymology (Chambers Harrap 1988) définissent les termes comme suit :

Dialogue: a conversation, a discourse. A conversation between two or more people; verbal interchange of thought; discussion. From the middle of the 20th century it also took on a meaning of discussion or diplomatic contact between representatives of two nations, or blocs; the exchange of proposals, valuable or constructive communication between different

groups. The etymology is from the Greek *diálogos*, related to *dialégesthai* – speak alternately, converse with each other. *Dia* – across, between + *legéin* – speak.

Discussion: examination (of a point) by argument etc; debate; an exchange of views; a conversation. The etymological root of the word is from Latin *discussus*, past participle of *discutere* (strike asunder). *Dis* – apart + *quater* - to shake.

Debate: contention in an argument, a discussion; esp. a formal discussion of a matter in formal legislature or public assembly. To argue, discuss, esp. formally in a public assembly etc. Consider in one's mind, deliberate (on), ponder. The now archaic meaning in the early middle ages was to quarrel, fight, dispute and the etymology reflects this: *de-* down + *batre* – to beat.

En août 2018, un groupe de discussion constitué d'enseignants européens a partagé les réflexions suivantes à propos de la manière dont les termes sont définis et de la relation entre eux.

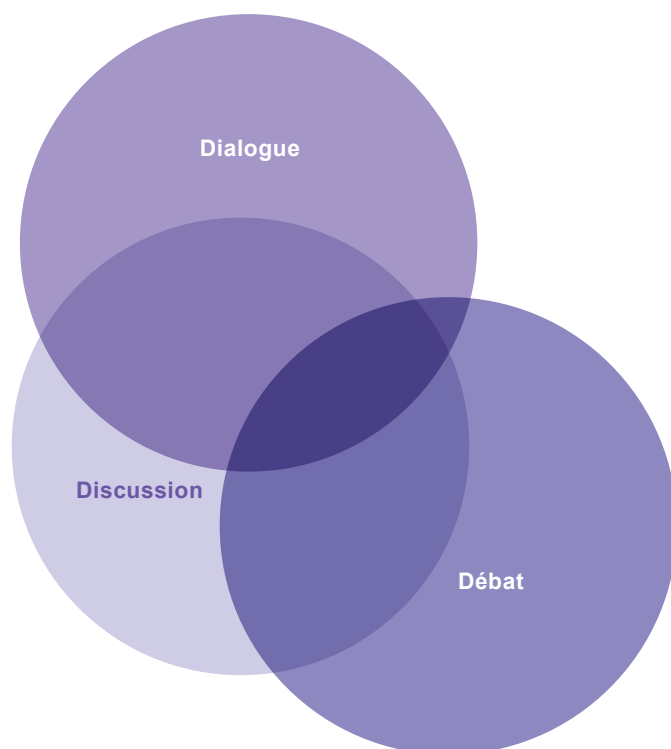
Dialogue : entre deux personnes ou plus partageant des idées. Les personnes participant à un dialogue veulent échanger leurs points de vue. Il n'y a ni règles ni organisation. Cependant, il existe une signification socratique qui implique un dialogue orienté. Une personne participant à un dialogue peut tenter de trouver une définition d'un problème. Dès lors, le dialogue peut également s'avérer très structuré. Il ne porte pas forcément sur un sujet litigieux. Il peut être considéré comme portant davantage sur des valeurs.

Discussion : plutôt perçue comme une conversation informelle et circulaire, constituée d'échanges. Les personnes participant à une discussion veulent échanger leurs points de vue. Une discussion peut porter sur de nombreux sujets. Il n'y a ni règles ni organisation. Le terme « discussion » en espagnol a plusieurs connotations, il s'agit d'un combat informel. Il semble plus controversé que dans le cas du dialogue.

Débat : davantage considéré comme une divergence de point de vue, un échange d'idées avec une position à adopter. Le débat fait intervenir des parties qui défendent leurs points de vue. Par conséquent, elles ne veulent pas changer d'avis à ce moment, bien qu'elles puissent le faire ultérieurement. Il est plutôt perçu comme comportant deux camps, l'objectif étant de remporter un point controversé. Le débat implique une préparation, des règles, une organisation et une présentation. Il est régi par une procédure plus établie qui doit être apprise. Le débat peut aussi être élargi à quelque chose qui s'apparente plus au dialogue dans le contexte d'une classe.

Il est intéressant de constater les similitudes et les différences entre les définitions provenant des dictionnaires et les perceptions d'un groupe de professeurs d'histoire venant de toute l'Europe. Il y a une similitude dans le fait de considérer le débat comme étant plus formel, impliquant une opposition, que le dialogue et la discussion. En revanche, il n'y a pas la même compréhension de la discussion comme un examen détaillé de tous les aspects du thème abordé.

Cette représentation schématique ne reflète qu'un seul point de vue. Le mot important de la dernière phrase qui précède le diagramme est « pourrions » et non « devrions ». Nous avons eu des discussions intéressantes sur ce diagramme lorsque nous travaillions sur ce projet. Par exemple, une collègue turque voulait dessiner les cercles de manière à ce qu'il n'y ait aucun chevauchement entre le dialogue et le débat. Elle a également souligné qu'il n'existait pas de mot particulier pour désigner le dialogue en langue turque et elle aurait plutôt vu un chevauchement entre le dialogue et la discussion. En réfléchissant à ce point et en travaillant avec ces trois éléments, vos idées sur l'équilibre entre ceux-ci évolueront probablement.



Notre postulat de départ

Bien que nous reconnaissons que l'utilisation des termes et leur chevauchement feront toujours l'objet d'un dialogue et/ou d'une discussion et/ou d'un débat, nous avons adopté l'approche suivante dans le cadre de ce projet.

1. Accepter les chevauchements considérables entre les termes et éviter d'établir une

distinction rigide entre les trois, tout en reconnaissant les opinions largement acceptées selon lesquelles :

- a. La discussion et le dialogue sont moins formels que le débat et le style conversationnel en fait partie.
 - b. La discussion fait partie du dialogue et du débat.
 - c. La discussion et le débat sont associés à l'adoption de points de vue distincts pour les examiner, tandis que le dialogue est plus constructif (dans le sens de la construction d'une structure [métaphorique]).
2. Utiliser l'objectif de l'apprentissage pour définir l'approche adoptée et se concentrer sur les approches pratiques réputées efficaces en classe, sans ressentir le besoin de se concentrer sur des approches d'étiquetage.

1.3.2 Définition de ce que nous entendons par point de vue

Un point de vue est défini comme une opinion qui nous est parvenue du passé ou une opinion sur le passé. Il peut inclure le passé très récent dans l'enseignement de l'éducation civique. Chacun des « Différents points de vue » fournira un contenu multiperspectif sur des sujets clés. Les plans d'apprentissage indiquent aux enseignants comment travailler avec les points de vue.

1.3.3 Définition de ce que nous entendons par compétence

Au début de la discussion sur l'éducation des compétences, Rychen et Salganik (2003) ont proposé une définition utile de la compétence, dans le cadre des travaux du programme DeSeCo. Ils ont suggéré qu'une compétence est une compétence clé si elle remplit les trois critères généraux suivants : elle contribue à des résultats fortement valorisés au niveau de l'individu et de la société, constitue un instrument pour répondre aux demandes importantes et complexes et relever des défis dans un vaste éventail de contextes, et revêt une grande importance pour tous les individus (p. 44). Le Cadre européen de référence intitulé « Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie » a étendu cette définition pour introduire un :

Ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle (Commission européenne, 2007, p. 13).

Il est intéressant de voir que le concept de valeurs n'est pas repris dans ce Cadre européen de

de référence (2018). Le Cadre de Références des Compétences pour une Culture Démocratique utilisé pour ce projet décrit les compétences dans quatre catégories et couvre un ensemble de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et de compréhension critique. La figure 1 donne un aperçu

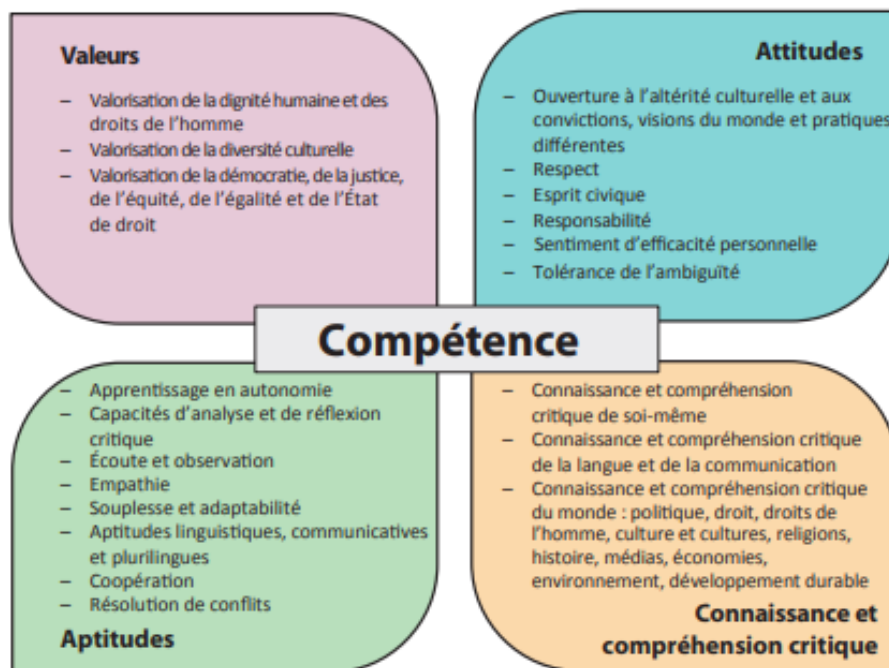


Figure 1: Compétences pour une Culture Démocratique (source : Conseil de l'Europe, 2016)

Le développement de compétences implique un sens du pouvoir (être capable d'agir de son propre chef), où l'acte et la valeur sont à la fois personnels et privés, mais aussi publics. L'aspect public peut être évalué formellement. Les compétences clés sont celles qui sont nécessaires à toute personne pour l'épanouissement et le développement personnels, l'employabilité, l'inclusion sociale, un mode de vie durable, la réussite dans une société pacifique, une gestion de vie saine et la citoyenneté active. Elles sont développées dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, de la petite enfance à l'âge adulte, au moyen d'apprentissages formels, non formels et informels dans tous les contextes (famille, école, lieu de travail, voisinage et autres environnements) (Journal officiel de l'Union européenne, 2018, p. 7).

Le rapport Eurydice sur l'éducation à la citoyenneté (2017) souligne l'importance d'une variété d'approches d'enseignement et d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté, de l'apprentissage actif, interactif, critique, collaboratif et participatif à l'ensemble des approches et de l'apprentissage scolaires par le biais d'activités extrascolaires. Le défi à relever consiste à réfléchir à la manière dont nous pouvons enseigner et évaluer ce type d'apprentissage. Ce point sera discuté dans les deux prochaines sections.



Part 2: Guide de l'enseignant visant à encourager l'utilisation de la discussion, du débat et du dialogue comme méthodes d'enseignement

2.1: Conditions : comment s'assurer que les conditions en classe sont propices à ce que tous les étudiants puissent s'épanouir et progresser dans leur aptitude à dialoguer, à débattre et à discuter ?

L'expérience et les aptitudes de l'enseignant, la rigueur de la discipline et la qualité des stratégies d'enseignement et des ressources déployées sont déterminantes pour l'efficacité de l'apprentissage en classe. Cependant, certains points spécifiques influencent également l'efficacité de l'utilisation du dialogue, du débat et de la discussion avec les étudiants. Cette section est consacrée à ces points. Veuillez consulter les références pour toute information complémentaire concernant les points évoqués dans cette section.

2.1.1 Points liés à l'enseignant et aux étudiants

- L'enseignant doit être bien informé sur la matière enseignée, notamment le contexte de la matière et les points litigieux. L'enseignant jouera un rôle clé pour attirer l'attention des étudiants sur la justification des opinions par des preuves vérifiables afin d'acquérir des connaissances et d'approfondir certains points. Ce ne sera pas possible si la matière et les sources utilisées comme preuves ne sont pas connues de l'enseignant.
- L'enseignant doit identifier leurs propres préjugés et perspectives sur une matière. Leurs perspectives peuvent être fondées sur des données probantes et valables, mais chaque perspective fait partie d'un ensemble et est étayée par le tempérament, le contexte et l'expérience. La connaissance de ces matières permet aux enseignants d'aider les apprenants à explorer leurs propres idées de manière plus approfondie. Lorsqu'il est mieux informé (voir ci-dessus), l'enseignant peut détecter plus facilement leurs préjugés et perspectives.
- L'enseignant doit connaître les étudiants de la classe, leur expérience et leurs capacités, ainsi que, dans la mesure du possible, toutes les raisons personnelles expliquant pourquoi certains sujets ne sont pas appropriés aux étudiants (éventuellement à un moment donné), mais aussi pourquoi et comment les étudiants ont besoin d'être encadrés dans leur participation et leur apprentissage.
- L'enseignant devra devenir expert en matière d'évaluation des stratégies d'enseignement les plus adaptées au sujet et aux étudiants. Certaines stratégies sont généralement inadaptées aux sujets controversés, affectifs et sensibles.
- L'enseignant doit modéliser les normes en matière de respect d'autrui et des preuves

attendues des étudiants. L'enseignant doit également faire en sorte que l'on puisse changer d'avis et se tromper, en se concentrant à tout moment sur le contenu et non sur la personne qui exprime ce contenu.

2.1.2 Mise en place de la classe et fixation des normes

- Il est important de réfléchir à la disposition physique de la classe avant d'entamer un dialogue, un débat ou une discussion. Certaines dispositions de chaises et de tables sont plus conflictuelles que d'autres, par exemple des rangées derrière des bureaux par opposition à des chaises en cercle. Cependant, certains étudiants auront besoin de bureaux pour y poser leurs ressources. Vous devez également prendre en compte l'écoute et la visibilité des étudiants, ainsi que la manière dont ils peuvent participer aisément.
- Il peut être indiqué de convenir avec les étudiants d'un code de conduite avant l'activité. Celui-ci permet de trouver un accord sur les règles à appliquer pour un comportement respectueux, favorisant l'ordre et la concentration. Afin de renforcer l'appropriation du code, il peut être intéressant de commencer par les préoccupations des étudiants concernant le sujet abordé, en leur demandant ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, et en les invitant à réfléchir sur ce qui pourrait les aider à participer. Une autre idée utile consiste à observer des exemples de bons et de mauvais débats, et à demander aux étudiants d'en identifier les caractéristiques. Le code de conduite peut aussi comprendre certains éléments, comme les règles convenues en matière d'attitude, de ton, de langage approprié, de processus et de conséquences si les règles ne sont pas respectées. Il peut être indiqué d'imposer la confidentialité à l'extérieur de la classe dans certains cas, ou du moins un accord impliquant de continuer à respecter le code en dehors des cours.
- À cet égard, certaines attentes peuvent être définies. Par exemple, les étudiants exploreront la complexité, défendront leur point de vue tout en écoutant les autres et en tirant des enseignements de leur apport, seront prêts à demander et à permettre un partage du temps et de l'espace, à changer d'avis, travailleront pour identifier les zones d'accord et de désaccord et ne se concentreront pas sur la victoire. Pour ce faire, il peut être intéressant de définir publiquement des critères d'évaluation.
- Les étudiants peuvent avoir besoin qu'on leur apprenne à vérifier la validité d'une source et à l'interpréter. Dans la bibliographie (ci-dessous), vous trouverez un lien vers le test CRAAP. Celui-ci permet aux étudiants, par le biais d'une série d'étapes, de vérifier l'actualité, la pertinence, l'exactitude, l'autorité et le but d'une source.

2.1.3 Détermination de la tâche

- Lorsqu'ils ont acquis les connaissances pertinentes, l'enseignant devra déterminer ce qui

doit être enseigné en identifiant les faits communément admis, les points litigieux, les points sur lesquels il existe un consensus ou ceux pour lesquels ce n'est pas nécessaire.

- La communauté des professeurs d'histoire s'accorde largement pour affirmer que la détermination d'une question de réflexion structurant l'apprentissage s'avère très utile dans la planification des cours. Une question pour guider la réflexion est une question globale qui oriente et associe l'apprentissage. Elle offre une approche conceptuelle forte et nous permet de formuler les controverses de manière positive. Cette approche peut aussi s'appliquer à d'autres disciplines. Elle fixe l'objectif de l'apprentissage, qui peut comprendre le dialogue, la discussion et le débat, et doit être associée aux principaux points litigieux. Cet élément est détaillé dans la section suivante.
- Adopter une approche multiperspective dans l'enseignement sous-tend un dialogue, une discussion et un débat fructueux en classe. « La multiperspectivité [...] est une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques » (Stradling, 2003). À cet égard, il est souvent utile de déterminer une tâche avec complexité et nuance, sans verser dans les perspectives simplistes et tranchées qui débouchent souvent sur une réflexion anhistorique et peuvent encourager une fausse division. Cela nous ramène aux connaissances. Les enseignants et les étudiants plus informés sur un sujet sont les plus en mesure de distinguer des points de rencontre, la possibilité d'un vaste éventail de points de vue et la nature contestée de toute reconstitution d'un événement passé.

2.1.4 Gestion de la classe pendant l'activité

Certains étudiants sont davantage capables de rester assis et d'écouter que d'autres. Les enseignants doivent réfléchir à la manière dont ils vont retenir l'attention de tous les étudiants. Ils doivent également éviter que les étudiants plus loquaces et plus confiants dominent l'activité. Il existe plusieurs stratégies générales de questionnement pouvant être utilisées pour s'assurer la participation de tous. Par exemple :

- On peut instaurer une règle selon laquelle chacun peut uniquement apporter sa contribution lorsque c'est son tour. Par conséquent, ils ne peuvent participer une seconde fois que lorsque tous les autres l'ont fait une première fois. Cela peut être utile pour aider les étudiants à réfléchir vraiment à ce qu'ils veulent dire et à synthétiser leur opinion.
- L'enseignant peut écrire tous les noms des étudiants sur des bâtons de sucettes (ou des spatules à café). La personne qui pose une question ou qui a le droit de parler est celle dont le nom est tiré au sort dans le pot de bâtonnets.
- L'enseignant peut refuser les mains levées et se contenter de sélectionner les

étudiants qui répondent.

- Donner le temps aux étudiants de réfléchir seuls, puis de partager leurs idées avec leurs pairs et ensuite avec le groupe permet d'introduire une période de réflexion, de développer la confiance et de faire participer un plus grand nombre d'étudiants. C'est ce qu'on appelle la stratégie « Think, pair, share ».
- L'enseignant pose une question à la classe (il demande à un étudiant d'y répondre). Une fois qu'il a la réponse, il renvoie la question à un autre étudiant (au lieu de réagir directement, il renvoie la question à un autre étudiant pour qu'il dise ce qu'il en pense ou commente la réponse de l'autre étudiant).

2.1.5 Planification de l'apprentissage : comment utiliser des questions de réflexion pour déterminer l'apprentissage et l'évaluation de celui-ci ?

La première question à poser lorsqu'on planifie une activité, un cours ou une séquence de cours pour des étudiants est la suivante : « **Qu'est-ce que j'aimerais que les étudiants aient appris à la fin ?** ». Il peut être plus difficile qu'il n'y paraît de répondre à cette question simple en apparence. Cependant, sans avoir une idée claire de l'enseignement à donner, le temps passé avec les étudiants sera moins efficace. En répondant à cette question, l'enseignant peut rédiger les objectifs pédagogiques. Ceux-ci définissent chaque aspect spécifique de l'apprentissage à réaliser et orientent le reste du plan d'apprentissage.

La deuxième question à poser est : « **Comment saurai-je que l'apprentissage que je recherche est terminé ?** ». C'est-à-dire comment puis-je évaluer, pendant l'enseignement, que les étudiants auront appris ce que je veux à la fin ? De même, comment évaluer à la fin que l'apprentissage a eu lieu ? Et comment évaluer si l'activité/la leçon/la séquence a permis aux étudiants d'acquérir l'apprentissage dont ils auront besoin à l'avenir ? À nouveau, il n'est pas facile de répondre à ces questions. Dans le cadre de ce projet, un guide entier a été élaboré à propos de l'évaluation. Il est indispensable de se rappeler que l'évaluation ne peut pas être ajoutée à la fin. La planification de l'évaluation commence juste après le début de l'ensemble du processus de planification. Les plans d'évaluation constituent des éléments essentiels du plan d'apprentissage.

La troisième question à poser est : « **Quelle question de réflexion puis-je élaborer pour orienter l'apprentissage que je souhaite réaliser ?** ». La question de réflexion est le titre du plan d'apprentissage et doit englober l'apprentissage. Elle peut être la question d'évaluation finale. Le processus de réflexion sur la question permet de vérifier si les objectifs d'apprentissage et d'évaluation sont clairs et réalistes. Cela permet également de déterminer si ce qui a été planifié relève d'un cours d'histoire ou d'éducation civique, où une question est utilisée comme point de départ pour entreprendre un jugement moral et éthique. Par exemple,

la question de savoir comment on survit sous la pression peut être examinée soit comme un historien universitaire pourrait le faire, soit à la manière d'une personne qui cherche à examiner les aspects éthiques et moraux de la question. L'historien pourrait poser une question comme : « Quelles conditions et perspectives ont influencé les choix qu'ont faits certaines personnes sous la pression ? ». Le professeur d'éducation civique peut se demander : « Comment une perspective historique peut nous aider à juger les choix qu'ont faits certaines personnes survivant sous la pression ? ». Les questions de réflexion sont plus efficaces si elles reflètent un débat réel. C'est-à-dire que la question de réflexion historique porte sur un aspect avancé par des historiens universitaires, tandis que la question de réflexion sur l'éducation civique porte sur un sujet pertinent dans une société contemporaine.

La planification peut se poursuivre lorsqu'une réponse a été donnée à ces trois questions. Elle peut être élaborée comme un plan d'apprentissage détaillé. Les décisions à prendre comprendront :

- *À quel moment une discussion, un dialogue et/ou un débat auront lieu.* Ceux-ci sont généralement plus efficaces lorsqu'ils ont lieu quand les étudiants ont eu le temps de se familiariser avec cette méthode ou d'acquérir suffisamment de connaissance pour leur permettre de concrétiser leurs opinions (d'utiliser des preuves pour étayer leurs affirmations) et d'explorer un sujet en profondeur, avec nuance. Dans la réflexion sur le niveau de connaissance nécessaire des étudiants, il peut être utile de se reporter à trois échelles de connaissances. L'« échelle du sujet » est la connaissance spécifique dont ils ont besoin sur le thème. L'« échelle de la période » est la connaissance dont ils ont besoin sur la période et l'endroit étudiés. L'« échelle de connaissances plus large » est liée à la compréhension conceptuelle étendue, par exemple où se situe la révolution russe dans l'histoire de l'évolution politique du 20^e siècle. La discussion, le dialogue et/ou le débat sont également mieux construits autour de véritables débats historiques dans les cours d'histoire ou sur des sujets qui ont de l'importance pour la société contemporaine dans les cours d'éducation civique.
- *La position adoptée par l'enseignant durant la discussion, le dialogue et/ou le débat.* Un enseignant n'est jamais totalement neutre. Cependant, un enseignant peut choisir d'être aussi neutre que possible ou de prendre délibérément position. Si un enseignant est aussi neutre que possible, l'influence des opinions ou les tentatives de faire plaisir à l'enseignant sont réduites au minimum, laissant plus de place aux nouvelles opinions et questions. Toutefois, cela peut paraître artificiel pour les étudiants et les mettre dans une position où on attend d'eux qu'ils donnent leur opinion, alors que leur professeur n'est pas tenu de le faire. Il se peut que cela ne corresponde pas à la personnalité de l'enseignant et que les étudiants ne fassent que des hypothèses sur des opinions. Si un enseignant prend position, les étudiants peuvent argumenter pour ou contre lui en utilisant leurs connaissances et l'enseignant ne se trouve pas cantonné dans une position

de neutralité. Cependant, certains étudiants peuvent trouver difficile d'argumenter contre leur professeur ou ressentir qu'ils doivent s'opposer à lui même si leurs opinions ne sont pas opposées. De plus, il peut être plus difficile de distinguer les faits des opinions lorsque l'enseignant s'exprime.

- *Comment aider les étudiants à s'intéresser ?* Il a déjà été dit que l'incitation à la compétition et la volonté « de gagner » n'étaient pas utiles dans le contexte d'un dialogue, d'une discussion et d'un débat en classe. En revanche, l'enseignant doit réfléchir à la manière dont les étudiants seront encouragés à faire attention ou à se préoccuper suffisamment d'un sujet pour travailler en vue d'apprendre des choses, de développer des arguments et de vouloir l'explorer pleinement. Il peut également arriver qu'un sujet soit tellement sensible et/ou controversé que les étudiants soient déjà passionnés et aient déjà des opinions personnelles fortes. Dans ce cas, l'enseignant devra peut-être aider les étudiants à s'intéresser à d'autres perspectives que les leurs. La section des activités et les plans de cours intègrent des exemples décrivant comment aider les étudiants comment aider les étudiants à s'impliquer.
- *Le questionnement qui sera nécessaire pour soutenir le dialogue, la discussion et/ou le débat.* Répondre aux questions du professeur implique une autre démarche que la discussion, le débat et le dialogue, mais la qualité du questionnement du professeur est importante pour les soutenir. Par exemple, les enseignants peuvent entretenir et approfondir une discussion en utilisant leur questionnement pour se faire « l'avocat du diable ». À nouveau, la section des activités et les plans de cours intègrent des exemples de questionnement. Les enseignants qui maîtrisent moins la gestion du dialogue, de la discussion et/ou du débat en classe voudront peut-être écrire les questions relatives aux différentes étapes d'une activité ou d'un cours, afin de veiller à ce que l'apprentissage recherché soit acquis.
- *Comment évaluer à tout moment ?* Consultez le guide d'évaluation de ce projet. L'objectif de l'évaluation doit également être redéfini ici. Lorsque les enseignants procèdent à une évaluation, ils créent de nouvelles connaissances sur ce que leurs étudiants savent. Ils doivent alors prendre des décisions sur ce qu'ils vont faire de ces nouvelles connaissances. Vont-ils les utiliser pour classer leurs étudiants ? C'est ce qu'on appelle communément une évaluation sommative. Elle peut parfois être utilisée à mauvais escient et transmet aux étudiants le message qu'ils sont jugés négativement et figés dans une certaine position dont ils ne peuvent pas sortir. L'enseignant qui est positif et toujours concentré sur l'apprentissage de ses étudiants effectue en permanence une évaluation formative dans le cadre de son enseignement, afin de permettre à ses étudiants de s'épanouir et de se développer. Les enseignants doivent souvent travailler avec des systèmes qui nécessitent une évaluation sommative. Cependant, une évaluation formative forte se concentre davantage sur le fait de permettre à une personne

individuelle de devenir la meilleure version de ce qu'elle peut et veut être.

Les sections suivantes de ce guide fournissent des explications pratiques et des exemples de stratégie visant à encourager le dialogue, le débat et la discussion.

2.2 Quelles stratégies d'enseignement sont les plus appropriées pour mettre en place un dialogue, une discussion et/ou un débat en classe ?

Dans cette section, nous décrivons douze stratégies différentes pour mettre en place un dialogue, une discussion et/ou un débat en classe. Il ne s'agit pas de plans d'apprentissage (voir section ci-dessus). Il s'agit de stratégies qui ont été élaborées par des enseignants pendant plusieurs années et peuvent faire partie de plans d'apprentissage pour des cours. Comme indiqué dans la section ci-dessus, la planification des cours ne commence pas par la planification de l'activité (les stratégies d'enseignement), mais par la réflexion sur l'apprentissage que l'on souhaite réaliser. Cependant, ces stratégies éprouvées sont utiles pour réaliser différents objectifs d'apprentissage.

Nous fournissons des exemples de contenu pouvant être utilisés avec chaque stratégie en Annexe 1 (disponible en anglais). Ce contenu provient des « Différents points de vue » ou d'un autre contenu d'Historiana, ou y fait référence. Le contenu spécifique peut être utilisé pour démontrer chaque stratégie lors d'une session de formation des enseignants. Il peut alors être demandé aux enseignants en formation comment intégrer la stratégie en question dans leurs plans de cours. Les « Différents points de vue » et d'autres contenus se trouvent en ligne sur le site <http://historiana.eu>.

À la fin de cette section, vous trouverez une sous-section abordant la manière dont la discipline universitaire de l'histoire, qui repose sur le débat et la discussion, peut également être source d'inspiration pour les enseignants cherchant à promouvoir le dialogue, le débat et la discussion en classe.

Tableau récapitulatif des stratégies d'enseignement		
	Activité de l'étudiant :	Apprentissage de l'étudiant:
Plan de table	Participation à une discussion sur les similitudes et les différences relatives entre des points de vue spécifiques.	Pratique de la discussion. Identification de la nuance et de la complexité des opinions sur un sujet. Analyse des niveaux de concordance entre les points de vue.
Débat de la montgolfière	Participation à un débat sur l'importance relative d'un facteur pour un sujet.	Écoute et persuasion dans le cadre d'un dialogue avec une autre personne. Rectification et changement des idées et des opinions. Identification et analyse des points de concordance entre les personnes et les perspectives.

Speed-dating	Dialogue par séquence entre deux personnes, débouchant sur une discussion en classe des perspectives sur un sujet	Écoute et persuasion dans le cadre d'un dialogue avec une autre personne. Rectification et changement des idées et des opinions. Identification et analyse des points de concordance entre les personnes et les perspectives.
Match de boxe	Débat par deux, en se concentrant sur l'utilisation de données factuelles et non sur l'affirmation ou le style.	Importance d'étayer des affirmations par des preuves vérifiables. Importance d'être bien renseigné et d'un travail minutieux pour acquérir des connaissances.
Devenir une image	Prise de position délibérée et effective afin de mieux comprendre une perspective.	Comment un événement plus étendu a été vécu dans une perspective particulière. Faire preuve d'empathie envers la diversité de points de vue valables et fondés sur des sujets.
Bocal	Discussion approfondie sur un aspect d'un sujet et écoute d'une discussion approfondie.	Comment acquérir des connaissances pour discuter de manière approfondie. Les ingrédients d'une discussion réussie. Perspectives variées sur un sujet étendu.
Quatre coins	Expression et justification d'une opinion en adoptant une position.	Formation, expression et justification d'une opinion. Comment les opinions peuvent changer à la suite d'une discussion et grâce à l'acquisition de connaissances.
Conversation silencieuse autour d'un set de table	Émission de réflexions et d'opinions et débat sur des questions par écrit.	Comment être attentif aux réflexions et opinions de chacun dans la classe. Attention constante accordée à différentes perspectives pour formuler des opinions. Comment discuter sous forme écrite.
Jeu de rôles	Interprétation d'un personnage ou d'un rôle pour discuter/débattre sur un sujet/une question.	La complexité, la multitude de perspectives et le chevauchement de positions qui existent concernant un sujet ou une question.
Consensus unanime	Collaboration pour explorer un terrain commun et élaborer une réponse ou une position.	Importance d'un terrain commun sur un sujet ou d'une réponse communément admise à une question. Comment atteindre un consensus. Difficulté d'atteindre un consensus.
Débat axé sur la solution	Discussion et débat sur une question afin d'explorer pleinement un point de désaccord et de décider quel serait un résultat réussi.	Pour mieux comprendre toutes les questions, les perspectives et le changement qui seraient nécessaires pour atteindre une résolution. Les étudiants sont mieux informés.
Dialogue pour l'empathie	Écoute attentive et respectueuse afin d'explorer les raisons de certaines positions.	Pour mieux comprendre pourquoi certaines personnes sont profondément attachées à leurs positions sur des sujets.

Consultez la Section 5.3.6, Partie C : « Compétences d'évaluation » pour obtenir des détails sur ces suggestions.

2.2.1 : Stratégie : Plan de table

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à permettre aux étudiants de participer et de **discuter** d'une série de points de vue, et de comprendre comment le contexte d'une personne peut orienter son point de vue. Elle permet aux étudiants d'identifier où certaines idées se chevauchent, où il peut (ou ne peut pas) y avoir des opportunités de points de vue réconciliateurs, et de repérer les nuances des points de vue sur un sujet. En effet, elle encourage les étudiants à s'éloigner de l'idée selon laquelle il y a « deux clans » sur un sujet pour s'orienter vers l'idée d'un continuum ou d'une discordance des points de vue.

La stratégie de base

- L'enseignant sélectionne plusieurs personnes ayant un point de vue sur un sujet (généralement entre 6 et 12). Ces points de vue ne doivent pas tous être différents. Ils doivent être étendus et un chevauchement entre eux est positif pour cet exercice. Les discussions les plus intéressantes ont souvent lieu quand il y a une ambiguïté et une proximité.
- Les étudiants réunis en groupes reçoivent un éventail de points de vue, ainsi que les informations contextuelles pertinentes à propos des personnes auxquelles ils appartiennent. Ce contexte aide les étudiants à comprendre pourquoi une personne avait/a son point de vue. Les étudiants lisent le matériel.
- On leur explique alors qu'ils dressent la table pour un dîner de fête. Ils doivent placer les personnages autour de la table ovale afin d'éviter toute mésentente entre les invités.
- Les étudiants **discutent** alors du plan de table. Lorsqu'ils ont pris leurs décisions, ils peuvent regarder les décisions des autres étudiants et questionner leurs pairs sur leurs décisions. Ils peuvent alors modifier leur table et **discuter** des changements qu'ils souhaitent apporter à la lumière de ce qu'ils ont vu/entendu dans les réflexions des autres.

Adaptations de la stratégie

- On peut demander aux étudiants de placer les invités de sorte qu'il puisse y avoir une possibilité d'écouter d'autres points de vue et de changer d'avis. Cela peut déboucher sur une **discussion** pour déterminer s'il est préférable de regrouper les personnes en total désaccord ou, au contraire, de réunir les personnes qui partagent certains points d'accord et de désaccord.

- On peut demander aux étudiants où ils aimeraient s'asseoir et/ou n'aimeraient pas s'asseoir. Cela les encourage à réfléchir aux points de vue auxquels ils s'identifient le plus ou ne s'identifient pas.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Le débriefing de la discussion doit se concentrer sur l'aide à apporter aux étudiants pour consolider leur compréhension de l'éventail et de la nuance des points de vue. Cela peut inciter les étudiants à discuter du sujet en exprimant leur propre position sur le sujet, après s'être informés sur un éventail de points de vue. Un bon moyen d'approfondir la discussion en classe consiste à demander aux étudiants quel(s) point(s) de vue les fait (font) vraiment réfléchir et pourquoi.

Ressources nécessaires

Table ovale (réelle ou sur papier), 6 à 12 perspectives sur un sujet, informations contextuelles sur les personnes qui ont adopté ces perspectives.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Quand les étudiants ont étudié un sujet avec de nombreux personnages dont les interactions doivent être mieux comprises.
- Quand les étudiants doivent comprendre les perspectives de différents historiens ou d'autres grands penseurs, sur un sujet spécifique.
- Quand on souhaite que les étudiants explorent un éventail de points de vue et apprennent que les points de vue peuvent être complexes et nuancés.
- Pour permettre aux étudiants de participer à une conversation sans avoir peur d'être en opposition directe avec leurs pairs.

2.2.2 : Stratégie : Débat de la montgolfière

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à permettre aux étudiants de débattre sur un sujet qu'ils ont appris en classe. Cela permet à tous les étudiants de participer au débat et de montrer leurs connaissances. Ils peuvent aussi pratiquer l'argumentation et justifier leurs points de vue. Cela peut aussi leur permettre de remettre en doute les perspectives des autres en utilisant des preuves pour persuader leurs pairs qu'ils ont un argument plus solide.

La stratégie de base

- L'enseignant attribue à un duo (ou à de petits groupes) d'étudiants un personnage ou un

événement qu'ils ont étudié ou doivent explorer et un sujet. L'enseignant explique que tous les personnages (ou événements) se trouvent dans une montgolfière. Mais il y a un problème, la montgolfière perd de l'altitude. Certaines personnes (ou choses) doivent être jetées par-dessus bord. Qui/que faut-il jeter ? Pour prendre cette décision, il faudra évaluer la qualité de la défense fondée sur des éléments probants que les étudiants présenteront. Les étudiants pourront-ils défendre leur personnage/événement pour qu'il reste dans la montgolfière ?

- Les étudiants font alors des recherches et préparent un argument expliquant pourquoi leur personnage (ou événement) est tellement important pour le sujet qu'il doit rester dans la montgolfière.
- Les étudiants présentent leurs arguments durant le **débat**. Tous les étudiants écoutent et jugent les présentations en se basant sur la qualité de l'argument fondé sur des éléments probants. La classe vote ensuite. Le groupe qui obtient le moins de votes sera le premier à quitter la montgolfière, tandis que le groupe qui obtient le plus de votes sera le dernier à y rester.

Adaptations de la stratégie

- Plusieurs tours de scrutin peuvent se succéder. Les groupes éliminés au premier tour préparent alors des questions pour les groupes restants. Les groupes restants se préparent à argumenter pourquoi ils doivent rester dans la montgolfière à la place des autres. Le **débat** se concentre alors sur la réfutation de l'argument des autres. On vote à nouveau pour déterminer qui restera dans la montgolfière le plus longtemps.
- Cette activité peut être faite sur papier. Il est possible de donner aux étudiants des images de toutes les personnes/tous les événements, de leur demander de les mettre en place dans leur livre d'exercice et d'écrire des explications fondées sur des données probantes pour indiquer pourquoi ils les ont jetés par-dessus bord dans l'ordre qu'ils ont choisi. Ils peuvent échanger les livres avec un autre étudiant et remettre en doute, par écrit, la réflexion de l'autre avant d'échanger à nouveau les livres.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Pendant les présentations, les enseignants doivent encourager les étudiants à approfondir leur réflexion et révéler la profondeur de leurs connaissances en posant des questions qui nécessitent que les étudiants utilisent des preuves pour répondre. Durant le débriefing, les enseignants peuvent attirer l'attention des étudiants sur le type de preuves qui se sont avérées efficaces pour étayer un argument, les défis qu'ont dû relever les étudiants pour rassembler leurs arguments et les autres éléments du travail qui leur ont permis de réussir.

Ressources nécessaires

L'image d'une montgolfière (un sous-marin fonctionne également), des informations sur une

série de personnages ou d'évènements liés au sujet.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Cette stratégie ne doit pas être utilisée pour des questions controversées et sensibles. Il doit être moralement et éthiquement correct que toutes les perspectives soient considérées de la même manière et que toutes les personnes prennent une distance émotionnelle raisonnable par rapport au sujet.
- Cela dit, il s'agit d'un excellent outil pour tous les sujets suscitant un débat sur l'importance relative ou la contribution relative au changement. L'exemple reprend le sujet du document le plus important pour le développement des droits des migrants. Un autre exemple consisterait à débattre, en histoire, sur la découverte scientifique la plus importante ayant débouché sur une avancée médicale aux 19e et 20e siècles. Un exemple pertinent pour l'éducation civique consisterait à débattre sur la contribution relative de différents facteurs à un résultat particulier, comme l'Accord de Paris sur le climat de 2016.

2.2.3 : Stratégie : Speed-dating

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à permettre aux étudiants de pratiquer le **dialogue** sur un sujet particulier. Les étudiants participent à une série de dialogues où leurs pairs donnent leur point de vue et écoutent à leur tour le point de vue des autres. Le processus de répétition permet aux étudiants de comparer et de nuancer leurs opinions avec celles des autres. Il les encourage à approfondir et à rectifier leurs opinions sur un sujet sans devoir présenter leur changement d'avis à un groupe plus étendu. Cela leur permet de voir les points de concordance et de divergence, et les prépare à participer à une **discussion** en classe.

La stratégie de base

- On pose une question ouverte ou on énonce une thèse aux étudiants pour élaborer un jugement. Ils disposent alors d'un court moment pour réfléchir et chercher leur perspective. Ce travail peut impliquer un retour sur l'apprentissage antérieur ou des recherches sur Internet.
- Les étudiants sont regroupés par deux pour échanger leurs idées par le biais d'un dialogue, durant un délai fixe. Si possible, disposez les chaises dans la pièce en deux rangées, l'une en face de l'autre, afin que les conversations puissent avoir lieu.
- Un petit moment de réflexion est alors laissé aux étudiants afin qu'ils adaptent leur réponse initiale pour y intégrer les nouvelles idées acquises pendant le dialogue.
- Les étudiants partagent alors leurs idées avec un nouveau partenaire dans le cadre d'un dialogue. Le processus se répète ensuite plusieurs fois jusqu'à ce qu'une grande diversité

de perspectives ait été entendue.

Adaptations de la stratégie

- On peut donner aux étudiants une perspective particulière sur un sujet ou une personne particulière à présenter (speed-dating en jeu de rôles). L'objectif du speed-dating devient alors que chacun participe avec toutes les perspectives/personnes différentes. Des notes peuvent être prises rapidement après chaque « rendez-vous », en attribuant un score de -2 à +2 pour indiquer la similarité entre les perspectives/personnes. Une comparaison intégrale des perspectives/personnes peut alors être effectuée pendant une discussion en classe, après l'exercice du speed-dating.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

- Quelle que soit la version de la stratégie choisie, la plupart des classes auront certainement besoin d'une aide, par le biais d'une discussion en classe, pour comprendre tout ce qu'ils ont entendu. La discussion peut se concentrer sur la création d'un diagramme ou d'un arbre décisionnel mettant en avant les concordances entre les perspectives/personnes. L'objectif n'est pas de décider quelle perspective/personne est bonne ou mauvaise, ou de classer les perspectives, mais d'explorer les similitudes et les différences, et de trouver des points de concordance sur des sujets. Certains enseignants voudront peut-être découvrir avec les étudiants ce qui a changé leurs perspectives, pourquoi ils ont fait cela et quels enseignements ils ont tirés de cette expérience.

Ressources nécessaires

Questions ouvertes (ou perspectives particulières sur un sujet/personnes ayant des opinions), classe disposée de sorte à faciliter les déplacements de chaise en chaise.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Cette stratégie peut être utilisée pour des questions controversées et sensibles, à condition de connaître la classe. Les enseignants doivent connaître leurs étudiants et entretenir une relation professionnelle avec eux afin que ceux-ci se sentent libres de parler en classe. Un contrat didactique peut s'avérer nécessaire pour ce genre de sujets (voir plus haut dans ce Guide de l'enseignant).
- Un exemple de sujet pouvant servir à un speed-dating en jeu de rôles peut consister à interpréter les chanceliers allemands depuis 1945 et à explorer leurs similitudes et différences. Ils peuvent aussi adopter plusieurs perspectives sur la campagne électorale au 20e siècle afin de comparer et de nuancer les positions adoptées. Les étudiants peuvent être interrogés dans leur rôle à la fin. C'est-à-dire qu'on peut leur demander de parler à toute la classe de la perspective de leur personnage et de ce qu'ils ont appris sur leur relation avec les autres personnages.
- Un exemple de question ouverte pourrait être : « À quel âge doit-on obtenir le droit de

vote pour une élection nationale ? » Un exemple d'énoncé ouvert de thèse pourrait être : « Les référendums ne sont jamais le bon moyen de résoudre des conflits dans une société. »

2.2.4 : Stratégie : Match de boxe

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à proposer un moyen actif de montrer aux étudiants l'importance d'éléments basés sur des faits pour étayer leurs arguments. Il s'agit d'une forme de **débat** où seuls les éléments basés sur des faits sont récompensés. Des affirmations peuvent être avancées, mais elles ne contribuent pas à la réussite. Les boxeurs métaphoriques doivent se frapper avec des éléments basés sur des faits pour réussir.

La stratégie de base

- Lorsqu'un sujet a été étudié, il est demandé aux étudiants de répondre à une question de causalité. Ils identifient alors les différentes causes qui sont généralement attribuées à un événement ou un changement.
- Les étudiants réunis en petits groupes reçoivent alors l'une des causes admises, qu'ils doivent représenter. Ils doivent se souvenir de toutes les connaissances basées sur des faits à propos de leur cause et choisir un porte-parole pour leur groupe.
- Deux porte-parole de deux causes sont sélectionnés pour venir devant la classe. Ils ont deux minutes pour **débattre** ensemble afin de prouver que leur cause est la plus efficace. L'enseignant surveille le temps. Les autres étudiants attribuent une note à chaque fois qu'ils entendent un détail factuel précis. Après deux minutes, le porte-parole qui a donné le plus de coups factuels remporte le premier round.
- Le porte-parole entame alors le deuxième round du **débat** avec le porte-parole d'une autre cause. Après deux minutes de combat, les étudiants reçoivent à nouveau une note pour les coups basés sur des données factuelles.
- L'activité peut se poursuivre pendant plusieurs rounds jusqu'à ce qu'on ait jugé les éléments factuels.

Adaptations de la stratégie

- Les étudiants peuvent recevoir une étude de cas et argumenter pour expliquer pourquoi il s'agit de la meilleure illustration d'un sujet à intégrer dans un manuel scolaire. À nouveau, ils sont jugés sur leurs connaissances détaillées du sujet dans l'étude de cas.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Après les rounds, l'enseignant doit attirer l'attention des étudiants sur l'importance des éléments factuels pour étayer des affirmations. Il convient de demander aux étudiants de

réfléchir à la difficulté de rassembler des éléments probants pour chaque point, à la force persuasive des éléments factuels lorsqu'ils sont bien utilisés, aux stratégies permettant d'acquérir des connaissances factuelles à utiliser et à la manière de déterminer avec certitude qu'elles sont factuelles.

Ressources nécessaires

Questions de causalité à débattre ou études de cas à défendre, contenu permettant de dégager des connaissances détaillées.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Les étudiants doivent avoir étudié un sujet en profondeur pour pouvoir participer à cette activité et démontrer, à eux-mêmes et à l'enseignant, le niveau de leur base de connaissances factuelles.
- Un exemple de sujet suscitant un débat qui requiert des connaissances factuelles détaillées pourrait consister à répondre à la question : « Pourquoi Hitler a-t-il pu prendre le pouvoir en Allemagne en 1933 ? »
- Un exemple d'étude de cas consisterait à réfléchir à un sujet, comme « Comprendre les frontières », où les étudiants devraient argumenter avec des éléments factuels pourquoi leur étude de cas illustre le mieux le sujet.

2.2.5 : Stratégie : Devenir une image

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à permettre aux étudiants de faire l'expérience d'être dans la peau d'une autre personne et d'essayer d'adopter son point de vue. Elle souligne également que l'acquisition de connaissances sur un sujet facilite ce processus. Parallèlement, elle introduit naturellement des éléments de doute, d'incertitude, de nuance et de chevauchement dans les réflexions et points de vue. En tant que tel, il s'agit d'un moyen intéressant et utile de **préparer les étudiants à la discussion et au débat**, où ils manifestent leurs propres opinions. Lorsqu'ils ont effectué ce processus, leurs opinions prennent souvent davantage en compte l'aspect personnel et l'aspect particulier d'un sujet. Il devient plus difficile de généraliser et de voir le monde comme constitué de « deux clans ».

La stratégie de base

- Les étudiants voient une image projetée



ou une photo de plusieurs personnes. En voici un exemple : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg

- Il est demandé aux étudiants de rester en place, chacun adoptant la posture et la position d'une personne sur l'image.
- Les étudiants restent en place et en silence. Lorsqu'on tape sur le bras d'une personne, chacun explique à la première personne ce qu'il pense et ressent.
- Les étudiants quittent alors leur position et effectuent des recherches/apprentissages sur le sujet d'un cours ou plus.
- Les étudiants recréent alors l'image une fois de plus. Cette fois, lorsqu'on leur demande d'exprimer les pensées et sentiments de leur personnage, les enseignants constateront que les réponses sont plus informées et plus indécises.

Adaptations de la stratégie

- Parfois, il peut être indiqué avec des tableaux de demander aux étudiants pourquoi le peintre les a peints. De même, on peut demander avec des photos de deviner la provenance ou la destination d'une personne.
- Il arrive parfois que les personnages d'une image soient tellement connus et spécifiques qu'on peut demander aux étudiants de se rappeler leurs actes et perspectives avec certitude et dans le détail. Néanmoins, cette incarnation d'une personne est un moyen efficace de se préparer à jouer le rôle de cette personne durant un débat.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Durant le second positionnement des étudiants (après la recherche), il est parfois utile de pousser les étudiants (toujours dans leur rôle) à expliquer leur position de manière plus détaillée. Cela permet d'obtenir la profondeur des perspectives sur lesquelles se baser dans un débat en classe. En utilisant la peinture donnée en exemple, la discussion en classe peut porter sur l'éventail de points de vue qui ont pu être exprimés dans ce train, sur la route de la France, à propos de l'évolution de la guerre sur le front occidental en 1918. Si cet exercice est effectué en préparation d'un débat, il est intéressant de réfléchir explicitement à la manière dont l'aspect personnel et l'aspect particulier ont influencé les perspectives des étudiants sur le sujet.

Ressources nécessaires

Une image montrant plusieurs personnes en mouvement et en action, qui peut être pertinente pour un sujet spécifique.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Cette stratégie est utile si vous souhaitez ouvrir l'esprit des étudiants à la diversité de personnes impliquées dans un moment ou événement complexe.
- Elle peut être utilisée avec des images historiques ou contemporaines.
- Elle peut être utilisée pour lancer un sujet et susciter l'intérêt ou pour approfondir la compréhension d'un sujet déjà étudié, ou encore (comme indiqué) pour préparer les étudiants à un débat sur le sujet.

2.2.6 : Stratégie : Bocal

Objectif

Cette stratégie permet aux étudiants de mettre en pratique la **discussion** à tour de rôle, de recevoir les observations et le feed-back de leurs pairs et d'écouter une **discussion**. Elle s'avère très utile lorsqu'il est nécessaire d'impliquer activement tous les étudiants, puisque chacun d'eux joue un rôle et doit participer. Elle permet d'atteindre un niveau élevé de réflexion sur les éléments qui caractérisent une **discussion** de bonne qualité. Elle propose également une structure utile pour discuter de sujets sensibles ou controversés, étant donné que plusieurs perspectives peuvent être écoutées en détail avant toute **discussion** directe. Elle peut préparer les étudiants à un travail écrit, puisqu'elle leur permet d'approfondir leurs questions et idées sur un sujet.

La stratégie de base

- Les étudiants reçoivent un sujet qui est ouvert à différentes perspectives et ne se limite pas à une réponse simple et fermée. Ils doivent avoir le temps de faire des recherches et de réfléchir avant de commencer.
- Le bocal est créé en faisant un cercle de chaises autour d'un groupe de 2 à 6 chaises. Les 2 à 6 chaises sont réservées au duo ou au petit groupe qui effectuera la **discussion**. Le cercle extérieur est destiné aux étudiants qui écouteront le sujet et la qualité de la **discussion**.
- Les « poissons » (étudiants au centre) ont un certain temps (par exemple 10 minutes) pour la **discussion**. Les étudiants à l'extérieur doivent écouter le contenu et la qualité de la **discussion**. Vous devez fixer les critères de jugement avant de commencer. (Les critères peuvent comprendre : l'utilisation de faits vérifiables et/ou d'un langage et de gestes respectueux et/ou chacun a le droit à la parole.)
- Lorsque ce laps de temps est écoulé, ils changent de place avec les étudiants situés à l'extérieur et deviennent les spectateurs. De nouveaux étudiants sont alors les « poissons ». Le processus est répété.

Adaptations de la stratégie

- Plutôt que de remplacer tous les « poissons » et spectateurs, une autre variation consiste à remplacer une paire d'étudiants en une fois pendant que la **discussion** continue.
- Un « bocal » peut fonctionner lorsqu'il y a deux positions définies ou plus sur un sujet. Les étudiants représentant une perspective sont les « poissons » pendant que les autres écoutent. Les « poissons » sont alors remplacés et une **discussion** à propos de chaque perspective est entendue. Cela permet de comprendre une perspective sans opposer deux perspectives. Les étudiants peuvent écouter un sujet sensible et controversé qui est exploré et en apprendre davantage sur d'autres points de vue. Des questions peuvent alors être posées, ou non, aux groupes.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Le questionnement de l'enseignant doit se concentrer sur l'incitation à la réflexion. Il doit être axé sur l'évaluation de l'efficacité de la discussion et sur les enseignements qui en sont tirés, afin de déterminer comment mener une discussion efficace et d'examiner le contenu de la discussion. Vous pouvez demander aux étudiants de proposer des pistes d'amélioration de la discussion. Cette discussion de réflexion peut déboucher sur une réflexion individuelle écrite.

Ressources nécessaires

Sujets ouverts, cercle de chaises.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- La stratégie s'avère utile pour permettre aux étudiants d'explorer réellement différentes perspectives sur un sujet. Elle encourage l'approfondissement de la réflexion. Elle fonctionne mieux lorsque les étudiants sont véritablement informés sur le sujet ou sur une partie du sujet.
- Dans un cours d'histoire, le sujet peut par exemple porter sur les conséquences de la Première Guerre mondiale. Si chaque groupe de « poissons » a eu un thème de discussion ou un aspect particulier à explorer (un pays différent ou un groupe différent, comme les femmes, les anciens soldats blessés, ouvriers de l'industrie, les propriétaires fonciers, etc.), ils peuvent discuter de leur aspect lorsque les autres écoutent, ce qui peut mener à une discussion générale en classe sur l'impact de la Guerre et les raisons pour lesquelles il existe de nombreuses perspectives sur cet impact.

2.2.7 : Stratégie : Quatre coins

Objectif

La stratégie des Quatre coins propose une structure aux étudiants qui leur permet d'exprimer leur point de vue sur un énoncé ou une affirmation. Chaque membre de la classe participe et

donne son opinion durant la **discussion** qui suit. Elle peut être utilisée à plusieurs reprises pendant un cours pour montrer que les opinions changent à mesure que des connaissances sont acquises. Elle permet aux étudiants de réfléchir et de justifier leurs opinions avant une tâche écrite.

La stratégie de base

- Identifiez les quatre coins de la classe en leur attribuant les affirmations « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « entièrement d'accord ».
- Donnez aux étudiants un énoncé ou une affirmation et demandez-leur de se placer dans le coin qui reflète leur point de vue. Certains étudiants peuvent se placer entre deux coins (voir les changements d'échelle dans les adaptations).
- Demandez aux étudiants d'expliquer le raisonnement de leur choix ou position. Donnez-leur la possibilité de se déplacer s'ils sont convaincus par les arguments des autres.
- En exprimant leur raisonnement et en écoutant celui des autres, les étudiants sont capables d'approfondir et d'étendre leur discussion des sujets.

Adaptations de la stratégie

- Il est probable que les étudiants introduisent automatiquement des nuances en se plaçant entre deux coins. Ne les en dissuadez pas, mais demandez-leur d'exprimer leurs réflexions.
- Les étudiants placés dans un coin peuvent poser des questions et remettre en doute les opinions des autres coins, dans le respect.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Veillez à ce que les volontaires qui expriment leur raisonnement sur leur position puissent avancer des éléments probants et un raisonnement développé. Soyez prêt(e) à inciter les étudiants à approfondir leurs réponses. Si des étudiants changent de position après avoir entendu une opinion, demandez-leur de réfléchir à ce qui a rendu l'opinion qu'ils ont entendue aussi convaincante. Montrez-leur comment les opinions exprimées peuvent être transposées dans un travail écrit de qualité.

Ressources nécessaires

Feuilles de papier pour les quatre coins de la classe, afin que les étudiants sachent à quoi ils correspondent, ainsi que les énoncés ou affirmations qui sont contestés.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Si les étudiants possèdent déjà des connaissances et, par conséquent, une opinion sur l'énoncé ou l'affirmation, cette stratégie peut être utilisée comme activité de lancement.

- Lorsqu'ils ont acquis des apprentissages sur un sujet, elle peut être déployée (une fois de plus). Si la stratégie est répétée, le questionnement peut aussi inclure les raisons pour lesquelles les positions ont (ou n'ont pas) changé.
- Voici un exemple d'affirmation qui peut être utilisée dans le cadre de l'éducation civique : « La migration est bénéfique pour un pays ». Voici un exemple d'affirmation qui peut être utilisée dans le cadre de l'histoire : « Avec le recul, une migration soudaine est rarement le 'problème' que l'on pensait à un moment donné. »

2.2.8 : Stratégie : conversation silencieuse autour d'un set de table

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à permettre une discussion calme, réfléchie et démocratique. L'activité est menée en silence et toutes les contributions sont écrites. Elle évite une confrontation émotionnelle directe. Elle facilite également la réflexion et la participation de chaque membre du groupe, et pas uniquement des plus loquaces et confiants. Elle peut être utilisée pour explorer un sujet en profondeur, atteindre un consensus et/ou coopérer pour déboucher sur une réponse complète à une question.

La stratégie de base

- Les étudiants travaillent en petits groupes (d'environ 4) autour d'une grande feuille de papier. Au centre, on place le matériel sur lequel il travaille. Il y a des sets de table (comme pour un repas) dessinés sur les bords de la feuille. Chaque étudiant s'assoit au niveau d'un set de table.
- Le matériel au centre est un sujet ou un thème qui suscitera la réflexion, différentes perspectives et une discussion. Les étudiants lisent en silence.
- Ils travaillent ensuite sur leur set de table. Celui-ci peut être vierge ou comporter une perspective sur un sujet pour stimuler leur réflexion. Les étudiants écrivent leurs connaissances, leurs opinions et les questions qu'ils se posent sur le sujet/thème (en utilisant la perspective, le cas échéant) sur le set de table.
- Les étudiants tournent en silence et lisent chacun des autres sets de table, avec leurs connaissances, opinions et questions à leurs pairs. Ils ajoutent des réflexions/questions écrites que leur ont évoqué ce qu'ils ont lu sur le set de table.
- Les étudiants explorent alors une série de réflexion et sont prêts à en discuter en classe, à assimiler de nouveaux éclairages sur le sujet ou à rédiger un travail écrit.

Adaptations de la stratégie

- Cette stratégie peut être utilisée pour lancer un sujet et permettre aux étudiants de

discuter de ce qu'ils veulent apprendre sur un sujet de manière à ce que tous les avis soient entendus. Une description d'un évènement clé ou une perspective particulière est placée au centre. Les étudiants écrivent alors sur leurs sets de table toutes les connaissances dont ils ont besoin et les questions qui doivent être résolues pour mieux comprendre. Ils changent alors de place autour de la table, en silence, pour lire les idées des autres. Ils ont ensuite une conversation silencieuse en écrivant autour du centre et en traçant des lignes, pour convenir en groupe de ce qu'ils veulent savoir et approfondir. Ils obtiennent ainsi le plan de travail du groupe.

- Celui-ci peut également être utilisé à la fin d'un sujet. Les étudiants peuvent avoir une question à résoudre au milieu. Ils travaillent d'abord en silence, en indiquant ce qu'ils aimeraient introduire dans une réponse à la question sur leur set de table. Ils changent alors de place pour lire l'apport des autres. Ils ont ensuite une discussion silencieuse pour convenir de la meilleure réponse que le groupe peut formuler et prennent des notes au centre, autour de la question.
- Les étudiants peuvent avoir une question ou un énoncé au tableau. Ils peuvent alors travailler en silence et par écrit pour distinguer des points de concordance à écrire au centre de leur table et des points de désaccord à écrire sur le côté, sur les sets de table individuels.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Étant donné qu'il s'agit d'une stratégie silencieuse, il est préférable d'intervenir le moins possible. Les enseignants devront peut-être circuler et vérifier discrètement auprès de chaque étudiant pour qu'ils prennent confiance et se concentrent sur l'écriture.

Il s'agit souvent d'une activité inhabituelle pour les étudiants, en particulier s'ils sont loquaces et ont des opinions arrêtées. Dans une discussion a posteriori, il peut être intéressant de débriefer explicitement le processus. Comment cette activité les a-t-elle aidés à explorer différentes opinions ? Quels sont les avantages de ce processus pour faire en sorte que toutes les « voix » soient « entendues » ? Quels sont les limites et les aspects frustrants de ce processus ? Les avantages l'emportent-ils sur les inconvénients ?

Ressources nécessaires

Grande feuille de papier, tables autour desquelles on peut s'asseoir en petit groupe, thème/ sujet/stimulant au centre, éventuellement perspectives au centre pour chaque set de table.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Comme indiqué dans les adaptations, cette stratégie peut être utilisée en guise de lancement.
- Mais elle peut aussi l'être en conclusion d'un sujet.

- En cours d'histoire, il peut y avoir une source historique au centre et les étudiants peuvent être chargés de déployer leurs connaissances pour la contextualiser. Il peut aussi y avoir un texte d'un historien au centre et les sets de table peuvent contenir différents extraits d'un document d'origine. Les étudiants peuvent identifier les liens entre le document d'origine et l'interprétation construite de l'historien.
- En cours d'éducation civique, il peut y avoir une opinion sur un sujet contesté au centre. On peut demander aux étudiants d'écrire leurs opinions sur leur set de table et de travailler en silence pour identifier des points d'accord, afin de trouver une opinion sur la question que tous les membres du groupe peuvent accepter.

2.2.9 : Stratégie : Jeu de rôles

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à permettre aux étudiants de s'éloigner de leur propre perspective pour essayer d'adopter celle d'une autre personne. Il peut s'agir d'un rôle officiel, comme un preneur de notes, ou d'une personne qui est/était impliquée dans les événements étudiés. Cette prise de distance réduit la pression sur l'étudiant ; les opinions examinées par les autres ne sont pas « les leurs ». Elle nécessite également que les étudiants acquièrent délibérément des connaissances et réfléchissent à une position avant d'en discuter avec les autres. Elle permet d'intégrer un plus large éventail de perspectives que si l'on ne considère que les opinions des étudiants de la classe.

La stratégie de base

- L'enseignant choisit un sujet de débat ou de discussion. (Un exemple historique pourrait être : « Pourquoi l'opposition considérable au règne d'Hitler n'a pas abouti au début des années 1930 ? »).
- Les étudiants reçoivent alors une fiche d'information sur un rôle particulier. (Dans l'exemple ci-dessus, le rôle peut porter sur des groupes comme les communistes, les jeunes, les églises, les libéraux, etc.).
- Ces fiches d'information sont lues et permettent aux étudiants d'en savoir plus sur le rôle qu'ils jouent, la position de leur personnage ou groupe envers d'autres personnes ou groupes et le sujet de la discussion. Les étudiants préparent leurs positions.
- L'enseignant préside alors le jeu de rôles des participants.
- L'enseignant mène un débriefing sur l'apprentissage. (Dans l'exemple ci-dessus, la discussion qui en découle permet aux étudiants de voir que l'opposition majoritaire à Hitler était complètement divisée sur la manière de s'y opposer.)

Adaptations de la stratégie

- Les étudiants peuvent jouer des rôles formels, comme le président, le secrétaire, le collecteur de données. Ils recherchent les formalités de ces rôles et jouent leur rôle dans la discussion en adoptant ces positions.
- Les étudiants peuvent choisir le sujet de la discussion, convenir des rôles et faire personnellement des recherches, en convenant des mandats avant le jeu de rôles pour explorer des idées en « lieu sûr ».
- Certains étudiants peuvent jouer des rôles et d'autres intervenir en tant qu'observateurs, dont le rôle est de donner un feed-back sur les impressions qui ressortent de la discussion et les dynamiques entre les participants.
- Quelques étudiants peuvent jouer des rôles et être ensuite interrogés devant la classe, tandis que les autres étudiants posent des questions et contrecarrent leurs arguments.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Pendant la discussion, il peut être indiqué que l'enseignant se fasse « l'avocat du diable » et/ou oriente la conversation en posant des questions afin de veiller à ce que le sujet soit pleinement exploré, en long et en large. Le débriefing du travail en utilisant cette stratégie doit se concentrer sur les connaissances qui ont été acquises et ont permis d'approfondir la compréhension de la question et les perspectives sur cette question. Il peut également être indiqué de questionner les étudiants pour leur permettre de réfléchir sur la manière dont il a été possible de discuter d'un sujet en jouant un rôle, alors que cela aurait été moins facile/ confortable sans jouer ce rôle.

Ressources nécessaires

Fiches d'information sur les rôles que les étudiants doivent jouer.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Il est généralement préférable d'utiliser cette stratégie lorsque les étudiants possèdent déjà de bonnes connaissances générales d'un sujet, notamment une bonne notion de la période et du lieu.
- Cette stratégie est un excellent moyen de mettre en avant la complexité des questions, la diversité des perspectives, les chevauchements entre les perspectives et les véritables dilemmes auxquels les personnes doivent faire face en prenant position.

2.2.10 : Stratégie : Consensus unanime

Objectif

L'objectif de cette stratégie consiste à permettre aux étudiants d'explorer le socle commun

entre différentes perspectives et de déterminer ce qu'ils (ou leurs personnages) peuvent admettre sur un sujet. Elle introduit et/ou implique l'atteinte d'un consensus, plutôt que de nécessiter une « victoire » ou un résultat détaillé. Les étudiants arrivent à un consensus grâce au dialogue et à la discussion. Ils doivent se soutenir les uns les autres afin que chaque membre du groupe puisse exprimer avec certitude la position du groupe.

La stratégie de base

- L'enseignant attribue un sujet ou une question à discuter à de petits groupes d'étudiants (environ 4 par groupe).
- Les étudiants se lèvent et discutent du sujet ou de la question dans le but d'arriver à une position ou une réponse qui contente chaque membre du groupe et que chacun peut exprimer clairement.
- Lorsque les étudiants pensent avoir atteint un consensus qui contente tout le monde et que chacun peut exprimer, ils l'indiquent en s'asseyant.
- L'enseignant demande alors à un membre du groupe d'exprimer la position ou la réponse. Si le membre du groupe ne parvient pas à le faire, tout le groupe se lève à nouveau et poursuit la discussion jusqu'à ce que chaque membre puisse parler du sujet.
- Le feed-back de toute la classe se concentre alors sur les points de concordance communs sur le sujet ou la question et sur la facilité (ou la difficulté) à atteindre un consensus et pourquoi. Il porte aussi sur les méthodes qui ont été utilisées pour veiller à ce que chacun puisse affirmer la position ou la réponse du groupe.

Adaptations de la stratégie

- Les étudiants peuvent jouer un rôle, comme un personnage d'un événement historique. (Par exemple, les différents rôles d'une négociation de paix historique.) Ils explorent alors le socle commun sur le sujet.
- Les étudiants peuvent utiliser cette stratégie pour apprendre les uns des autres afin qu'ils puissent répondre à des questions d'examen ou peuvent aller dans un autre groupe où ils doivent expliquer certains apprentissages et/ou la réflexion de leurs collègues.
- Les étudiants peuvent utiliser la stratégie de la conversation silencieuse avec des sets de table pour écrire leurs propres positions et convenir ensuite d'une position écrite sur le set de table au centre de la table. L'étape de la recherche d'un consensus peut être verbale ou écrite.
- Les étudiants peuvent explorer tous les points de désaccord plutôt que les points d'accord.

Questionnement de l'enseignant pour approfondir la réflexion

Il est possible que le concept de consensus doive être expliqué aux étudiants. Le consensus ne consiste pas à gagner ou à se concentrer sur le point de vue d'une personne. Il consiste à prendre une décision, à aboutir à une perspective que tout le monde peut soutenir jusqu'à un certain point. L'atteinte d'un consensus de groupe est un défi à relever et peut nécessiter un soutien important des étudiants.

Le questionnement doit explorer le socle commun, qu'il soit entier, infime, détaillé ou très global. Le questionnement sur le processus doit encourager les étudiants à réfléchir sur la tâche, les enseignements généraux et non les autres étudiants. Par exemple, les moyens grâce auxquels ils ont identifié des zones de consensus impossible plutôt que de s'intéresser à qui n'était pas d'accord avec qui. Le questionnement peut aussi permettre de faire ressortir les facteurs d'efficacité de l'équipe.

Ressources nécessaires

Sujet/question choisi(e) par l'enseignant.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- La décision du moment où utiliser cette stratégie dans une séquence d'apprentissage dépend beaucoup du sujet et de la question. Certains sujets peuvent nécessiter que les étudiants aient de bonnes connaissances de base transmises au préalable par l'enseignant, d'autres pas.
- Le consensus unanime peut être utilisé comme une stratégie de révision efficace, lorsque les étudiants doivent se servir des informations enseignées au préalable. Il encourage les étudiants à déployer les connaissances et les aide à s'en souvenir.

2.2.11 : Stratégie : Débat axé sur la solution

Objectif

Cette stratégie n'implique pas de débattre sur une position particulière ou de tirer une conclusion. Elle consiste à explorer pleinement une question et à déterminer quel serait un résultat réussi. Son objectif consiste à permettre à tous les participants de mieux comprendre toutes les questions, les perspectives et le changement nécessaire pour atteindre une résolution ; si c'est probable ou possible. Elle n'implique pas que les étudiants prennent position, mais les encourage à être mieux informés.

La stratégie de base

- Identifier un problème ou une question avec un maximum de détails factuels. Les étudiants peuvent avoir besoin de fiches d'information ou disposent déjà de connaissances suffisantes.

- Les enseignants interviennent généralement en tant qu'animateurs de la discussion.
- Décrivez le problème ou la question par tous les moyens. Par exemple : Pour qui est-ce un problème ? Où y a-t-il un problème ? en quoi est-ce un problème ? Quand est-ce un problème ? Pourquoi est-ce perçu comme un problème ? Il ne s'agit pas de trouver une résolution, mais d'explorer pleinement toutes les perceptions d'un problème (ou d'une question).
- Passage à une exploration axée sur la solution. Pour ce faire, un groupe doit d'abord discuter de la manière dont on sait qu'un problème ou une question a été résolu(e). La discussion se concentre alors sur les approches permettant de résoudre le problème. Des questions comme : que se passerait-il dans un monde idéal ? Où pouvons-nous trouver des exemples de problème similaire ayant été résolu ? Comment pensez-vous que ce problème sera abordé par ... ? À nouveau, l'objectif consiste à explorer toutes les réflexions sur les solutions, et non à prendre une décision ou à les juger.
- Enfin la discussion revient à un plan pratique en demandant ce qu'il faudrait pour que l'une de ces solutions soit adoptée ? Quels sont les obstacles à une solution ?

Adaptations de la stratégie

- Les étudiants peuvent utiliser un processus similaire pour discuter de la mise en œuvre d'une loi. S'il fallait rédiger un texte de loi visant tel ou tel objectif, à quoi ressemblerait-elle ? L'accent n'est donc pas mis sur une position de principe, mais sur une solution pratique.
- Pour acquérir de l'empathie pour une situation historique, les étudiants peuvent aborder un problème historique avant d'étudier l'approche actuelle adoptée. Par exemple, en adoptant cette approche d'un sujet, comme la conclusion de la paix en Europe en 1919, les étudiants sont plus en mesure de comprendre les complexités et ont moins tendance à verser dans des jugements moraux inutiles, réducteurs sur les participants.
- Dans certaines situations, il peut être utile de demander aux étudiants de réfléchir en adoptant une perspective d'un problème ou d'une question qui est différente de la leur.

Ressources nécessaires

- Problème/question choisi(e) par l'enseignant. .

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- En cours d'histoire, elle peut être utilisée quand les étudiants connaissent bien le problème, mais n'ont pas encore étudié les moyens mis en œuvre pour tenter de le résoudre et qu'il leur serait utile de mieux connaître la période pour qu'ils puissent réfléchir au sujet et le comprendre de manière plus approfondie.

- Elle peut être utilisée quand les étudiants souhaitent, ou devraient, explorer un thème marquant l'actualité. Un sujet politique d'actualité peut être choisi pour que les étudiants puissent mieux comprendre/ réfléchir aux discussions en cours en société/dans leur parlement.
- Elle peut être utilisée avec un sujet complexe qui ne semble pas facile à résoudre, mais qui nécessite une compréhension approfondie pour s'éloigner des positions polarisées simplistes.

2.2.12 : Stratégie : Dialogue pour développer l'empathie

Objectif

Il s'agit d'une stratégie conçue pour développer l'empathie pour d'autres points de vue, lorsque des points de vue fortement ancrés semblent irréconciliables. Il est peu probable d'obtenir un accord, mais il faut créer de l'empathie pour les autres positions. Cette stratégie est utilisée pour donner la possibilité de s'exprimer et d'être écouté attentivement. Elle porte sur les raisons pour lesquelles certaines personnes ont leurs opinions.

La stratégie de base

- Expliquer aux étudiants que l'accent est mis sur la compréhension des besoins et des intérêts des personnes qui expriment des points de vue particuliers sur des questions. L'objectif n'est pas de prouver que nous avons davantage raison que les autres, mais d'écouter attentivement, de poser des questions ouvertes, sans jugement, et d'approfondir la compréhension des intérêts et des besoins de l'autre.
- Les étudiants expliquent leurs positions sur un sujet et tout le monde écoute attentivement, sans essayer d'argumenter, même en cas de désaccord.
- Les participants doivent décrire et expliquer les éléments de leur expérience professionnelle ou personnelle qui ont influencé leur position sur la question.
- Après chaque intervention d'un participant, l'enseignant synthétise et répète précisément ce qui a été dit, en donnant au participant la possibilité de clarifier et d'intervenir.
- Les questions sur les fiches sont alors présentées au groupe. Ils choisissent les questions qu'ils veulent poser. Les questions sont générales, comme : « Que voulez-vous ? » « Que souhaitez-vous obtenir en adoptant cette position ? »
- Lorsqu'une réponse a été donnée à chaque question, les spectateurs disent : « Ce que j'ai compris de ton intervention, ... ». Ils essaient de synthétiser ce qui a été dit et les émotions sous-jacentes. Il peut alors y avoir une clarification pour assurer une bonne compréhension.

- L'objectif est de mieux comprendre et non d'atteindre un accord. L'enseignant doit mettre en permanence l'accent sur ce qui a été entendu et sur la meilleure compréhension qui a été réalisée.
- Durant les dernières étapes, il est important de résumer et de demander ce qui les a étonnés dans l'apprentissage.

Adaptations de la stratégie

- On peut demander aux étudiants de jouer des rôles et/ou d'adopter la position du clan adverse. Cependant, cela change complètement la stratégie, puisqu'ils ne peuvent pas s'exprimer sincèrement de la même manière. Toutefois, cela peut être « plus sûr », mais induire moins de changements.

Ressources nécessaires

- L'enseignant doit être bien préparé et avoir réfléchi aux questions et aux problèmes pour les étudiants qui peuvent surgir pendant l'exercice.

Idées de moment pour utiliser cette stratégie dans un plan d'apprentissage

- Cette stratégie doit uniquement être utilisée par un enseignant confiant qui connaît sa classe. Il sera nécessaire de fixer des règles de base en matière de respect et de laisser suffisamment de temps pour un débriefing (voir sections précédentes de ce guide pour savoir comment le faire).

2.3 Enseignements dans le cadre de l'histoire en tant que discipline universitaire

L'histoire en tant que discipline universitaire repose sur la discussion et le débat. Pour les historiens universitaires, le passé est contesté. Ils participent à un débat basé sur des faits probants, en utilisant les ressources restantes et les opinions d'autres historiens pour élaborer des interprétations du passé qui sont contestables. Par conséquent, nous pouvons penser aux connaissances et aux aptitudes d'un historien pour nous inspirer des activités à faire en classe afin de promouvoir une compréhension du dialogue, du débat et de la discussion, pas seulement en cours d'histoire, mais aussi durant les cours d'éducation civique et de sciences sociales. Dans cette section, nous en décrivons certains exemples.

- Les mêmes éléments peuvent être utilisés pour tirer des conclusions différentes
- Donnez aux étudiants deux interprétations d'historiens qui reposent sur la même base factuelle. Donnez aux étudiants certaines des ressources qui ont été utilisées par les historiens comme preuves. Demandez aux étudiants d'identifier comment la même ressource a été utilisée pour tirer des conclusions différentes. Cela peut être par sélection ou en interprétant exactement la même information de manière différente, ou encore en

posant différentes questions à propos de la ressource.

- Le contexte et l'objectif de la recherche historique influencent l'interprétation.
- Donnez aux étudiants différentes parties du même événement ou de la vie d'une personne, mais la même question pour demander les informations. Parfois, les personnes ou événements étaient tellement complexes qu'ils peuvent avoir de nombreuses interprétations différentes. Prenons par exemple un personnage comme Winston Churchill qui a mené une longue vie publique complexe. Un historien qui étudie Churchill dans le contexte de l'Inde arrivera probablement à une perspective très différente d'un historien étudiant Churchill dans la Grande-Bretagne de 1940. Il ne s'agit pas d'avoir raison ou tort, mais de constater que les questions mènent à des réponses différentes en fonction de l'accent qui est mis.
- Les historiens sont des produits de leur époque
- Les étudiants sont capables de percevoir l'influence du contexte sur les opinions si cela leur est explicitement montré. Les interprétations peuvent évoluer avec le temps. Demandez aux étudiants d'effectuer une analyse. Par exemple, la manière dont les Vikings sont interprétés dans les programmes historiques de la BBC a évolué : héros aryens au début du 20e siècle, ils étaient plutôt capitalistes en 1980 et plutôt migrants au début des années 2000. Ce genre d'évolution montre aux étudiants que le passé est contesté et réinterprété en fonction des priorités et intérêts actuels.
- Les historiens supposent plusieurs causes
- Les historiens universitaires savent que les événements et les changements ne sont pas causés par un seul élément. Le cours des choses s'explique par de multiples raisons. En revanche, les historiens sont intéressés par la réflexion sur la manière dont les conditions, les personnages et les événements interagissent pour impliquer un tournant ou moment historique. Cet accent mis sur l'interaction des causes suscite des débats animés puisque les historiens essaient de comprendre les raisons d'événements comme l'éclatement de la guerre en Europe en 1914. Organisez des activités de tri de cartes des causes afin que les étudiants discutent des concordances.
- Les historiens sont ouverts aux éléments qui changent leurs perspectives
- Vous pouvez l'expliquer aux étudiants en décrivant une image qu'ils pensent familière et en la montrant ensuite. Par exemple, dans le nord de l'Europe, l'image caractéristique qui vient à l'esprit quand on évoque le front occidental est constituée par des blancs dans les tranchées. Vous pouvez décrire une image d'hommes dans les tranchées, puis montrer une tranchée remplie de soldats de l'armée indienne. Il s'agit d'un moyen simple et

efficace de faire découvrir et de mettre en doute des hypothèses, mais aussi d'encourager les étudiants à faire preuve d'ouverture d'esprit.

- Les historiens sont fascinés par la manière dont les opinions se créent
- Les historiens essaient souvent de comprendre comment les opinions et les positions se sont formées. C'est-à-dire les processus et les expériences qui ont mené une personne ou un groupe de personnes à une certaine manière de voir le monde. En classe, les étudiants peuvent être invités à étudier un texte controversé, en se concentrant sur la manière dont l'opinion est construite et sur les autres connaissances utilisées pour étayer ce qui est écrit. Ou ils peuvent prendre une décision controversée et enquêter sur la suite d'évènements et de réflexions qui ont impliqué qu'elle soit prise. Ce processus permet aux étudiants de mieux comprendre des points de vue et des expériences qui peuvent être différents des leurs.
- Les historiens étudient des textes en profondeur et pour en comprendre le sens
- En encourageant les étudiants à prendre le temps de lire un texte qui présente une opinion, ils sont invités à regarder au-delà des éléments superficiels. Si l'on donne aux étudiants deux textes d'opinion de la même longueur, ils peuvent identifier des zones de concordance, de divergence, de contradiction, etc. Ce type d'activité développe la pensée critique, ainsi que l'appréciation de la complexité et de la nuance.

Part 3: Assessing competences

Pour permettre un dialogue, un débat et/ou une discussion efficace en classe, il y a d'autres moyens que les outils d'apprentissage et les stratégies d'évaluation. C'est la raison pour laquelle, dans les plans de cours et les sections de ce guide, une attention est accordée à la manière d'enseigner et d'évaluer de sorte à respecter les valeurs et principes qui soutiennent l'éducation qualitative de l'histoire, du patrimoine et de la citoyenneté. Par exemple, comment planifier des cours de manière efficace, comment utiliser le questionnement et comment planifier l'évaluation et la mettre en œuvre quand l'apprentissage a eu lieu. Si le guide n'est pas théorique en soi, il y a une bibliographie destinée aux enseignants souhaitant en savoir plus.

Lors de la planification de l'évaluation, il est important de veiller à aligner le cursus ou le sujet sur l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et le compte rendu. Il convient de décider quel ensemble de Différents points de vue vous souhaitez utiliser pour enseigner un sujet précis. Il faut ensuite utiliser le guide de l'enseignant pour décider quelle méthodologie vous souhaitez employer et vous concentrer sur ce que les étudiants feront exactement pour le cours. Ensuite, décidez comment vous pourriez évaluer cet apprentissage et en faire un compte rendu ou donner un feed-back en utilisant ces informations d'évaluation. Pour résumer, ces trois questions peuvent être utiles :

- Q1 : Que voulons-nous que les étudiants connaissent à la fin du cours ou de l'activité ?
- Q2 : Quelles activités devons-nous organiser pour que les étudiants puissent acquérir les connaissances que nous souhaitons ?
- Q3 : Comment saurons-nous que les étudiants ont appris ce que nous avons prévu ?

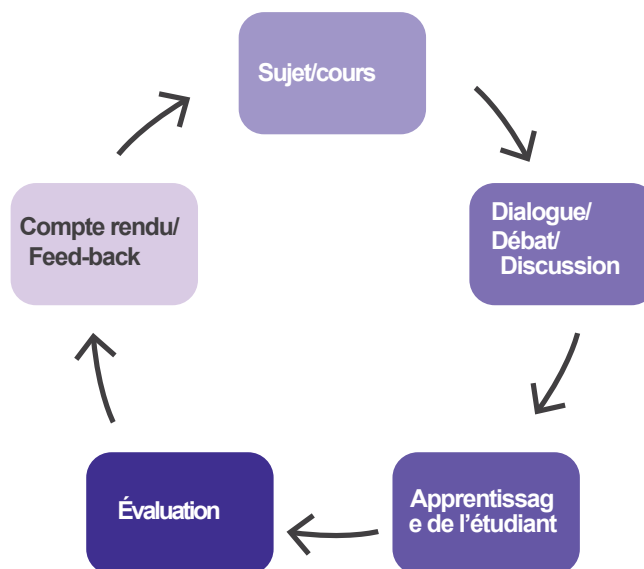


Figure 2 : Nécessité d'harmoniser les programmes d'étude dans la planification de l'apprentissage

3.1 Évaluation formative et sommative

Dans un projet où la discussion, le dialogue et le débat sont au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation formative (évaluation en temps réel ou qui a un impact en temps réel) en classe est essentielle à toute discussion des compétences d'évaluation. Les stratégies d'évaluation formative (aussi appelée évaluation pour l'apprentissage) se trouvent essentiellement dans l'examen du réseau KeyCoNet de la littérature sur l'évaluation des compétences clés (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black et William (2009, p.9) définissent l'évaluation formative comme ceci :

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited.

L'attention est ici centrée sur le fait que l'évaluation formative est utilisée pour prendre des décisions sur les étapes suivantes de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle est utilisée pour informer l'enseignant et l'étudiant sur l'apprentissage et l'enseignement, elle sert à faire

avancer l'apprentissage.

William (2010, p.154) allègue que l'évaluation formative comporte cinq stratégies clés. Celles-ci sont :

- Explication, partage et compréhension des intentions de l'apprentissage et des critères de réussite.
- Création d'une discussion, d'un débat et d'un dialogue efficaces en classe, utilisation d'activités et de tâches qui révèlent les preuves d'apprentissage. Les enseignants utilisent ici les aptitudes de questionnement, les présentations sur affiche, l'enseignement par le dialogue, les tableaux etc. pour révéler les preuves d'apprentissage.
- Apport d'un feed-back qui fait progresser les apprenants. Le feed-back doit être lié aux critères de réussite et aux intentions d'apprentissage, et être axé sur la tâche, en montrant aux étudiants où ils en sont dans leur apprentissage, où ils vont et ce qu'ils doivent faire pour y parvenir. Ce feed-back doit soutenir le développement de la connaissance de soi et la motivation de l'apprenant. Harlen (2006, p.105) conseille que le processus de décision sur les étapes à suivre pour faire progresser l'apprentissage doit impliquer les étudiants de sorte qu'ils ne soient pas des bénéficiaires passifs du jugement de l'enseignant sur leur travail. Le feed-back doit être axé sur les éléments suivants :
 - Formulation : Pouvez-vous imaginer une autre façon d'aborder cette question ? Quel type d'information peut être utile ? Quelles hypothèses avez-vous faites ?
 - Raisonnement : Comment avez-vous tiré cette conclusion ? Avez-vous vérifié vos sources ? Que se passerait-il si ... ?
 - Interprétation : Comment pouvez-vous vérifier la fidélité de vos sources ? Quelles autres sources auriez-vous pu choisir ?
 - Communication : Je trouve difficile de suivre votre réflexion ici. Pouvez-vous présenter votre raisonnement de sorte que quelqu'un d'autre puisse en suivre chaque étape ?
- Encouragez les étudiants à être des ressources pédagogiques pour d'autres. Les enseignants sont invités ici à recourir à l'apprentissage coopératif, au feed-back des pairs, à l'enseignement par les pairs et aux discussions de groupe. Ces stratégies pédagogiques sont sous-utilisées dans la plupart des cas (Volante, 2010).
- Encouragez les étudiants à être les maîtres/ les acteurs de leur propre apprentissage. Cet accent mis sur l'autoévaluation de l'étudiant est destiné à aider les étudiants à se sentir

responsables de leur propre apprentissage, et à prendre conscience du processus d'apprentissage (pas uniquement des résultats) et de leur développement (Voogt et Kasurinen, 2005). Selon Petty (2009), il encourage les étudiants à prendre conscience du fait que la réussite ou l'échec ne dépendent pas du talent, de la chance ou de l'aptitude, mais de la pratique, des efforts et de l'utilisation de stratégies adéquates. Aider les étudiants à développer des capacités d'autoévaluation présente de multiples avantages, dont :

- Les étudiants prennent conscience des caractéristiques d'un « bon travail »
- Cela les aide à améliorer leur travail
- Cela les encourage à fixer des objectifs
- Cela les encourage à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage
- Cela les encourage à réfléchir sur eux-mêmes en tant qu'apprenants afin d'apprendre à apprendre.

Harlen (2012) affirme que le feed-back aux étudiants joue un rôle clé dans la détermination de leur auto-efficacité, de leur motivation à apprendre et de leur capacité à entreprendre des activités d'apprentissage. Les annexes 4, 6 et 7 proposent certaines stratégies utiles pour encourager les étudiants à autoévaluer leur apprentissage.

Les évaluations sommatives sont utilisées pour évaluer l'apprentissage de l'étudiant, leur niveau d'acquisition de compétences et leur réussite scolaire au terme d'une période pédagogique définie (généralement à la fin d'un projet, d'une unité, d'un cours ou d'une année scolaire). En général, les évaluations sommatives sont définies par trois critères majeurs :

- Les tests, devoirs ou projets sont utilisés pour déterminer si les étudiants ont appris ce qu'ils devaient apprendre. En d'autres termes, ce qui rend une évaluation « sommative » n'est pas la conception du test, du devoir ou de l'autoévaluation, mais la manière dont elle est utilisée pour déterminer si et dans quelle mesure les étudiants ont appris la matière enseignée.
- Les évaluations sommatives étant données au terme d'une période pédagogique spécifique, elles sont généralement évaluatives plutôt que diagnostiques.
- Les résultats d'une évaluation sommative sont souvent consignés comme des résultats ou des niveaux qui sont alors inclus dans un dossier scolaire permanent de l'étudiant.

Il est utile de considérer que l'évaluation formative et l'évaluation sommative coexistent au sein d'une même dimension. L'évaluation sera formative ou sommative selon la façon dont les preuves générées sont utilisées. Si les preuves ne sont pas utilisées pour alimenter ou éclairer la pédagogie, l'évaluation est dite sommative.

3.2 Évaluation des compétences dans Learning to Disagree

Boud (2000) évoque la double tâche d'évaluation où les activités d'évaluation doivent se concentrer sur la tâche immédiate d'équiper les étudiants pour qu'ils développent des compétences sociales et civiques tout au long de la vie. Certains outils comme VINTAGE (outil basé sur un questionnaire permettant d'évaluer l'éventail de compétences clés) ont été mis au point, mais n'évaluent pas les compétences transversales (« soft skills » ancrées dans l'expérience) de manière adéquate, comme les compétences sociales et civiques. Par conséquent, l'évaluation des compétences ne doit pas se borner aux aptitudes et aux connaissances, mais doit également porter sur les valeurs et les attitudes qui soutiennent leur développement.

L'évaluation des compétences sociales et civiques demeure à ce jour difficile. Une communication de 2009 de la Commission des communautés européennes indiquait :

De nombreux pays entament des réformes en prenant explicitement pour référence le cadre des compétences clés. Des avancées sensibles ont été réalisées dans l'adaptation des programmes scolaires. Mais il reste beaucoup à faire pour favoriser le développement des compétences des enseignants, actualiser les méthodes d'évaluation et renouveler les modalités d'organisation de l'apprentissage dans un milieu scolaire innovateur (2009, 3).

Les recherches mettent en lumière un nombre important de défis à relever. Tout d'abord, il existe des risques réels et substantiels liés aux tests et examens individuels, en particulier pour les groupes marginalisés et défavorisés qui peuvent être en échec scolaire. L'abus de résultats d'apprentissage précis avec des indicateurs comportementaux peut réduire l'apprentissage à une séquence de tâches isolées plutôt qu'à l'évaluation des compétences holistiques. Les questionnaires attitudinaux peuvent être problématiques, car les attitudes varient dans le temps et dans des contextes réels, tandis que les questionnaires ne donnent qu'un instantané dans des conditions de test. De plus, ces instantanés dépendent de la précision des autoévaluations de l'apprenant et les réponses peuvent être influencées par la désirabilité sociale perçue de certaines réponses. Il a également été avancé que cette méthode mesure des connaissances et un apprentissage relativement superficiels et ne porte parfois pas sur les compétences clés. Hipkins et al. (2007) ont indiqué que lorsque nous évaluons ces compétences, nous devons réfléchir aux approches traditionnelles des résultats d'apprentissage dans les écoles, à l'évaluation et à la justification de l'évaluation, ainsi qu'à l'utilisation des informations d'évaluation. Ils remettent en question les hypothèses soutenant

l'évaluation traditionnelle en indiquant que pour l'évaluation des compétences, les appréciations ponctuelles ont en soi une validité limitée, mais elles peuvent contribuer à alimenter l'évaluation globale puisque l'étudiant travaille pour atteindre des objectifs d'apprentissage identifiés (p. 6).

Le contexte de la tâche nécessite une attention particulière. Les tâches doivent non seulement donner l'opportunité de démontrer des compétences, mais aussi inviter les étudiants à montrer ce qu'ils connaissent et peuvent faire. Par conséquent, la tâche doit être sensée et intéressante pour l'étudiant. Le groupe de travail thématique : Évaluation des compétences clés (Pepper, 2012) de la Commission européenne a cherché à obtenir un référentiel des compétences (sociales et civiques) à évaluer dans l'optique d'une validation des acquis, l'idée étant de demander aux enseignants d'identifier explicitement et d'indiquer ce qu'on entend par la compétence à des niveaux donnés d'apprentissage (p. 8). Si cette démarche est admirable, elle risque toutefois de créer une liste détaillée à outrance des critères et normes spécifiques. Pour réduire ce risque, il faut des résultats d'apprentissage clairs et concrets associés à chaque compétence, ainsi qu'un éventail de contextes dans lesquels ils peuvent être développés et évalués sérieusement. L'accent est alors mis sur le produit, mais aussi sur le processus, afin que les compétences sociales et civiques soient développées avant d'être évaluées. Cela nécessite de se mettre d'accord sur une définition claire de la compétence et de la développer dans un résultat d'apprentissage plus spécifique. Il convient alors de travailler pour élaborer une compréhension partagée par les enseignants de ces résultats d'apprentissage attendus (Gordon et al. 2009). Pour que les méthodes d'évaluation soient valables, il faut que les résultats d'apprentissage soient clairement définis, mais aussi qu'ils soient la seule priorité des méthodes utilisées pour évaluer les compétences clés des apprenants (Commission européenne 2012, p. 11). Il s'agit concrètement de n'évaluer que les aspects qui ont un rapport avec la compétence évaluée.

3.3 Outils d'évaluation

3.3.1 Le questionnement comme outil d'évaluation

La taxonomie de Bloom (Bloom et Krathwohl, 1956) propose une piste de réflexion sur les différents niveaux de difficulté (simple à complexe) lors de l'évaluation. Le tableau ci-dessous expose les types de questions pouvant être utilisées dans le cadre de cette stratégie. Il est important de souligner que même si Bloom a élaboré sa taxonomie comme une liste de types de questions classées par ordre de difficulté, des compétences d'ordre inférieur de la mémorisation et de la compréhension aux compétences d'ordre supérieur de l'application (pouvez-vous appliquer ce que vous avez appris ?), de l'analyse et de la synthèse (formulation de jugements de haut niveau), tous les niveaux sont importants dans l'enseignement et l'apprentissage, et particulièrement utiles pour évaluer les compétences sociales et civiques.

L'idée de Bloom consistant à hiérarchiser la difficulté est contestée, mais chaque aspect peut encore être utilisé pour élaborer des questions spécifiques à un sujet dont le niveau de difficulté varie, au sein des aspects et entre ceux-ci. Le tableau 1 ci-dessous en propose quelques-unes.

Tableau 1 : Questions basées sur la taxonomie de Bloom

<p>Connaissance</p> <p><i>Qui, quoi, pourquoi, où, quand, quel ?</i></p> <p><i>Décrire ou définir</i></p> <p><i>Pouvez-vous trouver ?</i></p> <p><i>Rappeler, sélectionner, énumérer</i></p> <p><i>Comment ça s'est passé ?</i></p> <p><i>Quels étaient les principaux ?</i></p> <p><i>Étiqueter, sélectionner</i></p>	<p>Compréhension</p> <p>Décrivez avec vos propres termes</p> <p>Résumez ce que vous avez appris</p> <p>Classez, catégorisez les faits pour montrer</p> <p>Quelle est l'idée principale de ?</p> <p>Interprétez avec vos propres termes</p> <p>Comparez et nuancez</p> <p>Pouvez-vous expliquer ce qu'il s'est passé ?</p>
<p>Application</p> <p><i>Quels exemples pouvez-vous trouver pour ?</i></p> <p><i>Quels faits montrent que ?</i></p> <p><i>Comment organiseriez-vous ... pour montrer ?</i></p> <p><i>Que se passerait-il si ?</i></p> <p><i>Comment pouvez-vous utiliser ce que vous avez appris ?</i></p>	<p>Analyse</p> <p>Pourquoi pensez-vous ?</p> <p>Quelles conclusions pouvez-vous tirer de ?</p> <p>Que pourriez-vous conclure de ?</p> <p>Quelle est la relation entre ?</p> <p>Classez ou catégorisez les preuves</p> <p>Pouvez-vous établir une distinction entre ?</p> <p>Examinez attentivement et expliquez comment ?</p>
<p>Synthèse</p> <p><i>Comment pourriez-vous améliorer/résoudre ?</i></p> <p><i>Pouvez-vous proposer une alternative ?</i></p> <p><i>Comment pourriez-vous adapter/modifier ?</i></p> <p><i>Comment pourriez-vous tester ?</i></p> <p><i>Que se passerait-il si ?</i></p> <p><i>Pouvez-vous prédire ?</i></p> <p><i>Quelles solutions proposeriez-vous ?</i></p>	<p>Évaluation de la compréhension</p> <p>Que pensez-vous de ?</p> <p>Que privilégieriez-vous ?</p> <p>D'après vous, qu'est-ce qui est le plus important ?</p> <p>Pourquoi pensez-vous que ... est/n'est pas important ?</p> <p>Que recommanderiez-vous ?</p> <p>Comment pouvez-vous résoudre/améliorer ?</p> <p>Comment pouvez-vous déterminer ?</p>

Il est important de réfléchir et de prévoir les questions que vous allez poser en classe. La diversité de points de vue dans ce projet peut encourager l'apprenant à discuter de la question controversée, mais l'enseignant doit être habile dans les questions d'approfondissement. Lorsqu'il rebondit sur les réponses de l'étudiant, l'enseignant a de multiples possibilités de feed-back formatif. Un questionnement efficace répond aux cinq caractéristiques suivantes :

- Les questions prévues encouragent la réflexion et le raisonnement

- Les étudiants disposent d'un délai de réflexion
- L'enseignant évite de juger les réponses des étudiants
- Les réponses des étudiants sont suivies de manière à encourager une réflexion plus approfondie (voir par exemple Petty, 2009 ; Gardner, 2012).

La profondeur des connaissances (« Depth of knowledge » ou DOK) de Webb apporte un autre cadre de réflexion utile sur les différents niveaux de stratégies d'évaluation définies dans la taxonomie de Bloom. Le modèle s'articule autour de quatre niveaux, chaque étage étant supérieur au précédent et progressivement plus exigeant, mais là encore, cette approche peut être contestée ; ainsi, est-il toujours plus facile d'expliquer le déroulement d'un fait historique que d'en expliquer la conséquence ?

Tableau 2 : « Depth of Knowledge » de Webb associée aux activités potentielles.

Level	DOK 1	DOK 1	DOK 3	DOK 4
	Remémorisation et reproduction	Aptitudes / Concepts (application de base)	Réflexion stratégique à court terme	Réflexion étendue
Verbes	Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?	Comment ça s'est passé ? Pourquoi ça s'est passé ?	Quelle est la cause ? Quel est l'effet ?	Quel est l'impact/le résultat ? Quelle est l'influence/la relation ?
Produits possibles	Questionnaire, liste, feuille de travail, explication, podcast, blog	Illustration, simulation, interview, commentaire de blog	Débat, rapport, podcast, film, enquête	Film, projet, journal, média, histoire
Rôle de l'enseignant	Orienté, examine, écoute, pose des questions	Montre, observe, anime, pose des questions	Sonde, guide, évalue, accepte	Anime, réfléchit, développe, analyse
Rôle de l'étudiant	Répond, mémorise, explique, décrit	Résout des problèmes, démontre l'utilisation des connaissances, illustre	Discute, débat, évalue, justifie, conteste, décide, argumente	Conçoit, prend des risques, propose, crée

Activités potentielles	Développer un schéma conceptuel	Écrire une explication de ce sujet pour d'autres	Élaborer une représentation graphique pour montrer les étapes critiques	Tâches nécessitant une prise de position et collaboration avec des groupes de personnes
	Établir une ligne du temps	Modéliser		
	Écrire en ses propres termes	Projet de recherche	Élaborer un rapport sur un domaine d'étude	Écrire des tâches fortement axées sur la persuasion
	Faire rapport/présenter à la classe		Dresser une liste de critères de jugement	Appliquer des informations pour résoudre des problèmes mal définis dans des situations nouvelles
	Écrire une brève description de l'évènement, du processus ou de l'histoire			

Adapté de « Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions » (Source : https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf, 2009)

Comme la taxonomie de Bloom, ces stratégies encouragent l'élaboration et l'utilisation de différentes stratégies d'évaluation concrètes. Certaines stratégies peuvent inclure ce qui suit :

Tableau 3 : Description des stratégies d'évaluation

Strategie d'évaluation	Description
Taches riches et projets etendus	Projets et tâche nécessitant une recherche et une réflexion d'ordre supérieur
Portfolios	Fournit une sorte de documentation concrète et peut constituer une ressource dans l'identification et la spécification d'exemples de compétences.
Évaluation basée sur la performance	Tâches authentiques, comme expositions, travail de groupe, interviews, présentations, débats, jeux de rôles, etc. (voir annexe 2).
Activites basees sur l'image	Activités de collage, affiches, etc. (voir annexe 3)
« Hot Seating »	Comprend une prise de position ou la capacité à distinguer des positions ou une question d'après plusieurs points de vue, notamment ceux de groupes différents (voir annexe 2 et annexe 6).
Analyse de document	Analyser une documentation pour évaluer l'exactitude factuelle et tirer des conclusions éclairées
Produire des questions critiques	Les étudiants participent à l'autoproduction de questions critiques. Un moyen important pour les étudiants d'agir dans le processus d'évaluation.
Organisateurs graphiques	Comme un diagramme d'arguments, des activités en arêtes, des diagrammes de causes et d'effets, etc. (voir annexe 4).

Activites du set de table	Permet à chaque étudiant d'un groupe d'enregistrer des réponses et des idées individuelles sur un point, un sujet ou une question (voir annexe 5).
----------------------------------	--

Une valeur clé de la plupart de ces stratégies réside dans la possibilité pour les étudiants de prendre la direction et de devenir des partenaires actifs du processus d'évaluation. Cet aspect est détaillé dans la section 2.3.4 ci-dessous.

3.3.2 Utilisation de rubriques

Dans le cadre de l'évaluation des compétences, les rubriques ont gagné en importance ces dernières années et accordent une attention particulière à l'identification des critères de réussite pertinents et à l'évaluation de ceux-ci en fonction du niveau démontré de compétences acquises. Par exemple, le tableau 4 ci-dessous présente une rubrique qui peut être utilisée pour évaluer la capacité des étudiants à distinguer des faits basés sur des éléments probants à partir d'une opinion non fondée :

Tableau 4 : Exemple de rubrique permettant d'évaluer la capacité à distinguer des faits basés sur des éléments probants à partir d'une opinion non fondée

Type de tache	Ne repond pas encore aux attentes	Conforme aux attentes	Au-dessus des attentes	Exceptionnel
Distinguer des faits bases sur des elements probants a partir d'une opinion non fondee.	L'étudiant n'est pas encore capable de distinguer des faits basés sur des éléments probants à partir d'opinions.	L'étudiant est capable de reconnaître et de distinguer certaines incidences, mais pas toutes.	L'étudiant est capable de reconnaître et de distinguer la plupart des incidences.	L'étudiant est capable de reconnaître et de distinguer toutes les incidences.

Une seconde rubrique dans le tableau 5 ci-dessous inverse l'approche et commence par le critère « Exceptionnel ». Cette rubrique peut être utilisée en cas d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs des compétences en matière de discussion (voir section 2.3.4 pour de plus amples détails sur l'évaluation par l'étudiant ou par les pairs). Voir aussi Lander, 2002, sur l'évaluation des discussions de groupe.

Tableau 5 : Exemple de rubrique permettant d'évaluer les capacités de discussion des étudiants.

	Exceptionnel	Au-dessus des attentes	Conforme aux attentes	Ne répond pas encore aux attentes
Autoévaluation ou évaluation par les pairs des compétences de discussion	Participant proactif faisant preuve d'un équilibre entre écoute, initiative et discussion axée Montre une utilisation proactive d'un ensemble de compétences de discussion pour entretenir la discussion et impliquer chaque membre du groupe Comprend l'objectif de la discussion et reste concentré(e) sur le sujet Applique ses compétences avec confiance, leadership et sensibilité	Participant actif faisant preuve d'un équilibre entre écoute, initiative et discussion axée Est plus agressif que confiant dans l'entretien de la discussion Comprend l'objectif de la discussion, mais se concentre davantage sur le sujet que sur les personnes Applique ses compétences avec confiance, mais manque de leadership et de sensibilité	Participant actif faisant preuve d'un équilibre entre écoute, initiative et discussion axée Démontre des éléments de compétences de discussion, mais les utilise moins souvent que les autres Entretient la discussion, mais se montre davantage suiveur que leader Démontre une approche positive, mais se concentre davantage sur le fait de faire avancer les choses que sur une discussion positive	Écoute attentivement, mais s'en remet facilement aux autres Participe, mais n'utilise pas de compétences comme la synthèse et la clarification Manque d'équilibre entre les compétences de discussion et d'analyse Ne participe pas assez en classe, si bien que l'enseignant a peu de données pour évaluer la compétence
Contribution aux connaissances	Contribue constamment et activement aux connaissances, aux opinions et aux compétences sans obligation ni rappel	Contribue aux connaissances, aux opinions et aux compétences sans obligation ni rappel	Contribue à l'information du groupe, avec une obligation ou un rappel occasionnel(le)	Contribue à l'information du groupe, uniquement avec une obligation ou un rappel

3.3.3 Éléments d'évaluation

Comme indiqué, l'évaluation des compétences sociales et civiques nécessite une évaluation des connaissances, des aptitudes, des valeurs et des attitudes. Des travaux de recherche (Rychen et Salganik 2003, Commission européenne 2007, Hoskins et Deakin Crick 2010) révèlent que les approches appropriées pour évaluer les compétences sociales et civiques :

- Reconnaittent l'importance d'utiliser plusieurs approches et stratégies
- Privilégient les environnements d'apprentissage actifs
- Sont formatives (basées sur le processus et le résultat plutôt que sur le résultat)

uniquement)

- Documentent la progression et les réalisations des étudiants
- Impliquent les étudiants dans des processus d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation

Le réseau KeyCoNet (Pepper, 2013) soutient cette combinaison d'approches et suggère que les éléments suivants peuvent être utilisés pour évaluer ces compétences :

- Tests normalisés
- Questionnaires attitudinaux
- Échelle de Likert et questions à choix multiples
- Évaluation basée sur la performance
- Évaluation par les pairs et autoévaluations

Des portfolios d'apprentissage (p. ex. e-portfolios) peuvent également être pertinents ici. Ils fournissent une sorte de documentation concrète, peuvent constituer une ressource dans l'identification et la spécification d'exemples de compétences, et apportent une motivation. .

Dans une tâche d'évaluation, il est essentiel que les objectifs d'apprentissage soient clairement communiqués aux étudiants. L'enseignant doit non seulement veiller à ce que ses étudiants comprennent ces objectifs, mais aussi faire preuve de clarté quant aux critères d'évaluation qui seront utilisés pour évaluer leur travail. Les enseignants doivent :

- Décider et communiquer clairement sur les apprentissages de ce cours ;
- Élaborer plusieurs moyens de vérifier et d'évaluer la compréhension par les étudiants des objectifs d'apprentissage (critères de réussite)
- Expliquer aux étudiants les critères de réussite qui seront utilisés pour évaluer leur travail
- Décider et communiquer sur la manière dont un feed-back sera donné
- Déterminer si et comment les étudiants peuvent participer activement au processus d'évaluation

3.3.4 Autoévaluation et évaluation par les pairs de l'étudiant

Hattie et Timperley (2007), ainsi que Sadler (2010) soulignent l'importance d'impliquer l'étudiant dans le processus d'évaluation, afin qu'ils deviennent des apprenants capables

d'évaluer. Le simple partage avec les étudiants des connaissances en matière d'évaluation, dans des classes propices au soutien, n'encourage pas, en soi, la capacité d'évaluation de l'étudiant. Il faut proposer des expériences continues et accompagnées aux étudiants pour qu'ils puissent améliorer leur travail.

Les étudiants ont un intérêt clair à avoir la possibilité de s'autoévaluer ou d'évaluer le travail des autres. Ils :

- Deviennent responsables de leur propre apprentissage
- Sont capables d'identifier les étapes suivantes de leur apprentissage
- Deviennent actifs dans le processus d'apprentissage (partenaire)
- Sont plus indépendants et motivés.

Les enseignants ont également intérêt à ce que les responsabilités soient déplacées de l'enseignant à l'étudiant et que les étudiants participent activement en tant que partenaires du processus d'évaluation. Cependant, il est nécessaire de fixer des objectifs pour garantir une amélioration scolaire. Le document ci-dessous propose un exemple d'approche d'autoévaluation. Les étudiants sont chargés d'évaluer individuellement leur travail.

L'enseignant ne participe activement que lorsqu'ils l'ont fait. Pour que ces stratégies soient efficaces, il est important que l'enseignant donne un feed-back constructif aux étudiants.

Exemple : Autoévaluation d'une dissertation pro forma

Criteres	Autoevaluation	Évaluation de l'enseignant
Avez-vous associé chacun de vos arguments à la question de dissertation ?		
Avez-vous donné des arguments pour et contre : la proposition de la question de dissertation et les principaux points ou conclusions que vous avez dégagés ?		
Avez-vous fourni suffisamment de preuves, d'exemples et d'illustrations pour chacun de vos arguments ?		
Avez-vous hiérarchisé les arguments pour et contre, et les avez-vous évalués ?		
Avez-vous tiré une conclusion justifiée directement liée au sujet de la dissertation ?		
Quelles améliorations doivent être apportées à cette dissertation ?		
Quels objectifs pouvez-vous fixer pour la prochaine dissertation ?		

Source: Adapted from Petty (2009) Evidence- Based teaching. 2nd Edition.

Les éléments décrits ci-dessus peuvent et doivent être adaptés à la tâche particulière.

3.3.5 Utilisation de l'évaluation orale

Les évaluations orales sont souvent associées à une évaluation basée sur les performances. Murchan et Shiel (2017) décrivent l'évaluation basée sur les performances comme l'évaluation de la capacité de l'apprenant à appliquer des connaissances, des aptitudes et une compréhension, généralement dans des contextes concrets. Dans le cadre de ce projet, l'évaluation orale peut constituer un moyen valable et fiable d'évaluer la capacité des apprenants à présenter des arguments convaincants sur différents points de vue à propos de sujets controversés. Murchan et Shiel recommandent l'utilisation d'un outil d'évaluation approprié (voir Annexe 2) pour veiller à ce que les aspects pertinents de la performance soient évalués (validité) et que l'évaluation soit notée de manière cohérente (fiabilité) (2017, p. 116).

3.3.6 Regrouper l'apprentissage - Évaluation des stratégies d'enseignement appropriées pour mettre en place un dialogue, une discussion et/ou un débat en classe

La section 2.2 (ci-dessus) est un tableau récapitulatif de douze stratégies d'enseignement. Basé sur le contenu de cette section, le tableau est reproduit ici avec certaines méthodes suggérées permettant de les évaluer. Veuillez noter que les méthodes d'évaluation suggérées ne sont pas exhaustives et sont données pour citer quelques stratégies d'évaluation différentes. Les autres stratégies définies dans ce Guide, comme l'évaluation sommative, ne sont pas citées, mais jouent un rôle tout aussi important ici.

Tableau 6 : Évaluation des stratégies d'enseignement appropriées pour mettre en place un dialogue, une discussion et/ou un débat en classe

Stratégie d'enseignement	Suggestions d'évaluation
Plan de table	Organismes graphiques, comme le diagramme de Venn ou en arêtes (voir Annexe 4). Rubrique axée sur les intentions/critères d'apprentissage prédéfinis. Les étudiants sont chargés d'écrire leurs réflexions sur l'apprentissage acquis grâce à l'activité (évalué d'après des critères de réussite prédéfinis). Demander aux étudiants de créer cinq questions complexes à poser aux personnes ayant un point de vue différent du leur (voir « Questions » dans la section 2.3.3.) Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif (voir Annexe 6).

Débat de la montgolfière	<p>Diagramme d'arguments (voir Annexe 1).</p> <p>Rubrique axée sur les intentions/critères d'apprentissage prédéfinis.</p> <p>Activité du set de table (voir Annexe 5).</p> <p>Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif (voir Annexe 6).</p> <p>Créer une carte mentale reprenant les différents points de vue.</p> <p>Créer un résumé du débat en une page.</p>
Speed-dating	<p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme de Venn (voir Annexe 4).</p> <p>Rubrique axée sur les intentions/critères d'apprentissage prédéfinis.</p> <p>Activité du set de table (voir Annexe 5).</p> <p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme en arêtes (voir Annexe 4).</p> <p>Les étudiants sont chargés d'écrire leurs réflexions sur l'apprentissage acquis grâce à l'activité (évalué d'après des critères de réussite prédéfinis).</p> <p>Demander aux étudiants de créer cinq questions qu'ils peuvent poser pour découvrir les différents points de vue des autres (voir « Questions » dans la section 2.3.3.)</p>
Match de boxe	<p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme de Venn (voir Annexe 4).</p> <p>Diagramme d'arguments (voir Annexe 1).</p> <p>Les étudiants sont chargés de créer cinq questions complexes à poser aux personnes ayant un point de vue différent du leur (voir « Questions » dans la section 2.3.3.)</p> <p>Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif (voir Annexe 6).</p>
Devenir une image	<p>Évaluation des présentations (voir Annexe 2).</p> <p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme de Venn (voir Annexe 4).</p> <p>Les étudiants sont chargés d'écrire leurs réflexions sur l'apprentissage acquis grâce à l'activité (évalué d'après des critères de réussite prédéfinis).</p>
Bocal	<p>Organisateurs graphiques, comme le bocal (voir Annexe 4).</p> <p>Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif (voir Annexe 6).</p> <p>Créer une carte mentale reprenant les différents points de vue.</p> <p>Créer un résumé du débat en une page.</p> <p>Diagramme d'arguments (voir Annexe 1).</p> <p>Les étudiants sont chargés de créer cinq questions complexes à poser aux personnes ayant un point de vue différent du leur (voir « Questions » dans la section 2.3.3.)</p>
Quatre coins	<p>Activité du set de table (voir Annexe 5).</p> <p>Les étudiants sont chargés d'écrire leurs réflexions sur l'apprentissage acquis grâce à l'activité (évalué d'après des critères de réussite prédéfinis).</p> <p>Diagramme d'arguments (voir Annexe 1).</p> <p>Rubrique axée sur les intentions/critères d'apprentissage prédéfinis.</p> <p>Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif (voir Annexe 6).</p> <p>Créer un résumé du débat en une page.</p>
Conversation silencieuse autour d'un set de table	<p>Activité du set de table (voir Annexe 5).</p> <p>Les étudiants sont chargés de créer cinq questions complexes à poser aux personnes ayant un point de vue différent du leur (voir « Questions » dans la section 2.3.3.)</p> <p>Créer une carte mentale ou une affiche reprenant les différents points de vue.</p> <p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme de Venn (voir Annexe 4).</p>

Jeu de rôles	<p>Rubrique axée sur les intentions/critères d'apprentissage prédéfinis.</p> <p>Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif (voir Annexe 6).</p> <p>Demander aux étudiants de créer cinq questions qu'ils peuvent poser pour découvrir les différents points de vue des autres (voir « Questions » dans la section 2.3.3.)</p> <p>Stratégie de la carte de sortie (voir Annexe 7)</p>
Consensus unanime	<p>Créer une carte mentale reprenant les différents points de vue.</p> <p>Créer une affiche résumant les différents points de vue.</p> <p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme de Venn (voir Annexe 4).</p>
Débat axé sur la solution	<p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme de Venn ou en arêtes (voir Annexe 4).</p> <p>Rubrique axée sur les intentions/critères d'apprentissage prédéfinis.</p> <p>Les étudiants sont chargés d'écrire leurs réflexions sur l'apprentissage acquis grâce à l'activité (évalué d'après des critères de réussite prédéfinis).</p> <p>Demander aux étudiants de créer cinq questions complexes à poser aux personnes ayant un point de vue différent du leur (voir « Questions » dans la section 2.3.3.)</p> <p>Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif (voir Annexe 6).</p>
Dialogue pour l'empathie	<p>Créer une carte mentale ou une affiche reprenant les différents points de vue.</p> <p>Organisateurs graphiques, comme le diagramme de Venn (voir Annexe 4).</p> <p>Stratégie de la carte de sortie (voir Annexe 7)</p>

3.4 Observations finales sur l'évaluation

Les compétences sociales et civiques sont :

1. évaluées de préférence en utilisant un vaste éventail de méthodologies différentes, comme :
 - Tâches riches et projets étendus
 - Portfolios
 - Évaluation basée sur la performance
 - Activités basées sur l'image
 - Analyse de document
 - Produire des questions critiques
 - Organisateurs graphiques
 - Activités du set de table

□ Dissertation de réflexion

2. soutenues de préférence grâce à l'intégration d'une approche axée sur les forces qui cherche à identifier et à développer les capacités existantes plutôt qu'une approche reposant sur les lacunes (p. ex. en mettant en avant les faiblesses).
3. mises en pratique, de préférence, grâce à une approche basée sur l'investigation.
4. exploitées de préférence grâce à des environnements d'enseignement actifs.
5. évaluées de préférence par le biais d'une évaluation formative, avec des compliments, et une évaluation sommative lorsqu'elle est pertinente.

Il est important pour tous les enseignants de faire preuve de discernement pour veiller à ce que les évaluations en classe ne deviennent pas une corvée ou un fardeau auto-infligé(e). La tâche principale consiste à boucler la boucle et de collaborer avec les étudiants dans le cadre de l'évaluation de ces compétences. Indiquez-leur ce que vous, en tant qu'enseignant, avez appris de leur feed-back et comment vous utilisez ces informations pour améliorer leur apprentissage.

Annexe 1 : Diagramme d'arguments (voir Dwyer, 2017)

Pour analyser les fondements de la conviction d'une personne, nous pouvons développer la structure de l'argument ou mettre en place un débat d'analyse (à partir de nos différents points de vue) en cherchant des arguments qui appuient ou contestent la conviction, qui appuient le premier niveau de l'argument et ainsi de suite, afin de remplir un diagramme semblable à celui-ci. Nous obtenons alors une structure hiérarchisée, dans laquelle nous pouvons analyser chaque proposition individuelle en identifiant quels types d'arguments les autres utilisent lorsqu'ils essaient de nous persuader que nous devons suivre leur point de vue (voir aussi Hess, 2009).

L'analyse de la structure d'un argument et des sources de propositions utilisées dans celui-ci nous permet d'évaluer l'argument/d'en débattre en examinant :

- La crédibilité des propositions utilisées dans l'argument/le débat
- La pertinence des propositions
- La logique de l'argument/du débat
- Les oublis, préjugés et déséquilibres éventuels dans l'argument/le débat

À cet égard, l'argument ou le débat est à la fois un outil d'enseignement et d'évaluation. Le diagramme d'arguments et les questions sur celui-ci constituent les preuves de l'apprentissage qui peut être évalué.

Étape 1 : L'enseignant décide de la question (argument, débat) à poser, par exemple : La migration est bénéfique pour tout le monde. La classe est divisée en groupes travaillant sur un diagramme d'arguments.

Étape 2 : Les étudiants lisent les différents points de vue numérotés et commencent à élaborer un diagramme d'arguments. Ils peuvent le faire sur papier ou en utilisant des petits tableaux blancs. L'enseignant peut circuler dans les groupes et apporter son aide en donnant des explications sur certains mots.

Étape 3 : En fonction de votre identification et de la structure de l'argument, cherchez les déséquilibres, oublis ou préjugés potentiels dans l'argument. Dressez une liste de vos observations. L'enseignant peut alors demander aux groupes de chercher des informations sur la matière/l'argument manquant(e) en guise de devoir. Cette activité peut également servir de base pour une discussion en classe (Dwyer, 2017).

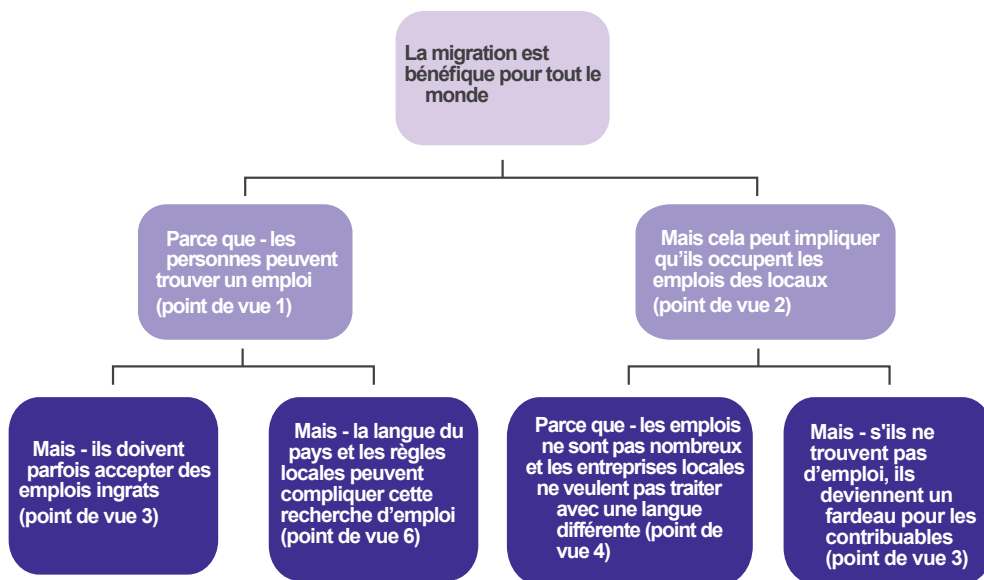
Questions pouvant être posées :

- Les auteurs soutiennent-ils suffisamment leurs affirmations dans les différents points de

vue ?

- D'autres opinions sont-elles représentées ?
- Que pensez-vous de l'argument selon lequel la migration est bénéfique pour tout le monde ?

L'enseignant peut utiliser le diagramme d'arguments pour vérifier si les étudiants comprennent les principaux arguments émis dans les différents points de vue et peut noter les questions pour évaluer cette compréhension. En fonction des résultats d'apprentissage et des critères de réussite, vous pouvez utiliser un barème de notation.



Annexe 2 : Évaluation des présentations

Étape 1 : Le sujet de la présentation peut être décidé par les étudiants ou par l'enseignant. Fixez les critères de réussite avec la classe, par exemple les critères suivants portant sur le style de présentation, le type de connaissances, les valeurs, les capacités et attitudes dont ils doivent faire preuve durant leur présentation. Vous pouvez uniquement vous concentrer sur un ou deux aspects d'une présentation. Les compétences en matière de présentation doivent être enseignées. Il est parfois utile de leur demander de dresser une liste des éléments associés à une bonne présentation et de les classer par ordre. Cela leur permettra de discuter et de comprendre les critères de réussite. Déterminez s'ils utiliseront un PowerPoint pour leur présentation.

- Utilisation de notes
- Contact visuel avec le public
- Aptitude à rendre le discours intéressant ou amusant
- Bonne utilisation du français, pas d'argot
- Présentation claire d'arguments bien étayés
- Organisation des idées
- Aptitude à convaincre le public

Étape 2 : Les étudiants, seuls ou en groupes, se préparent en vue de la présentation.

- Notez une liste d'idées (autant que possible)
- Triez les idées et classez-les dans l'ordre logique
- Ajoutez des détails pour chaque point (exemples, statistiques, histoires)
- Écrivez votre discours de manière logique et fluide
- Exercez-vous avec des fiches

Étape 3 : Les étudiants font leur présentation. Vous pouvez adapter le barème de notation ci-dessous pour noter les présentations. Le barème de notation plus simple peut être utilisé si vous souhaitez organiser une autoévaluation ou une évaluation par les pairs.

Exemple : Barème de notation pour des présentations en groupe

Classe :	Jour/Heure				
Groupe noté :					
Sujet					
Barème de notation pour les présentations en groupe Notez les détails, puis attribuez une note globale pour chaque section	1= médiocre				
	5= excellent				
	1	2	3	4	5
1) Contenu					
Introduction et : Identifie les objectifs, le but, captive le public dès le début					
Structure : Gagne l'attention du public de manière logique, claire, complète					
Points clés et Corps : donne une bonne idée précise du sujet ; les questions principales abordées sont adaptées au public					
Bien documenté : A consulté plusieurs sources					
Exactitude : Toutes les informations sont exactes					
Conclusion : Fournit une conclusion, une intégration et un contrôle					
1) Note globale du contenu - commentaires	Note du contenu /30				
2) Supports utilisés					
Longueur minimale respectée					
Objectifs d'apprentissage respectés					
Les supports sont clairs, faciles à comprendre, langage accessible					
Utilisation de couleurs, d'images, etc.					
Les supports sont bien intégrés dans la présentation					
Autres (utilisation d'outils supplémentaires, etc.)					
2) Note globale des supports - commentaires	Note du PowerPoint /30				
3) Processus/Professionalisme :					
Discours clair : audible, maîtrise du stress					
Dynamisme personnel : Enthousiaste, confiant/fait preuve de contrôle ; évite de lire ses notes, s'adresse à l'ensemble du public, charisme					
Participation du public : attention suscitée et soutenue					
Bonne utilisation du contact visuel et des gestes					
3) Note globale du processus - commentaires	Note du processus /20				
4) Aperçu global - Efficacité et réflexions :					
Votre aperçu global de l'efficacité : Les objectifs ont été atteints Le message a été transmis et compris. Expérience agréable !	Note de l'aperçu global /20				
4) Réflexion globale et commentaires					
Note globale					/100
Pourcentage sur le projetPercentage Grade on Project					

Exemple : Évaluation par les pairs d'une présentation orale

Évaluation formative par les pairs d'une présentation orale	
Groupe	Sujet
Contenu	
Structure de la présentation	
Idées et logique	
Originalité et divertissement	
Élocution	
Langage corporel/contact visuel	
Voix - débit, volume, clarté	
Enthousiasme	
Langage adapté à l'objet et au public	
Grammaire correcte, prononciation, vocabulaire	
Utilisation d'aides visuelles	
Commentaire global : Deux aspects positifs et un aspect à améliorer	

Annexe 3 : Affiches d'évaluation

Les affiches constituent une excellente technique d'évaluation, car elles associent l'apprentissage collaboratif et les aptitudes créatives aux connaissances et à la réflexion critique.

Pourquoi utiliser des affiches ?

- Attirer l'attention et capter l'intérêt - les étudiants peuvent partager leur apprentissage avec d'autres personnes de leur communauté
- Transmettre des informations de manière concise et rapide - peut être considéré comme une tâche d'évaluation au début du processus d'apprentissage et les étudiants peuvent travailler sur le contenu lorsqu'ils ont appris la matière
- Rendre le raisonnement visible - les étudiants peuvent utiliser un éventail de sources, de visuels et de matériel pour transmettre le sens
- Motivation - les étudiants aiment créer des affiches
- Développement des compétences - ils développent des compétences pendant le processus.

Exemple : Rubrique d'évaluation d'une présentation sur affiche

Groupe :		Sujet :			
	Excellent	Satisfaisant	Nécessite des améliorations	Autoéval.	Éval. de l'ens.
Idée principale	L'affiche est dotée d'un titre clair et fournit des informations spécifiques sur l'idée principale	L'affiche est dotée d'un titre et fournit certaines informations sur l'idée principale	Le titre de l'affiche est vague et l'idée principale n'est pas reproduite		
Efficacité de l'affiche	L'affiche permet aux autres de comprendre de manière approfondie le sujet enseigné, avec des exemples ou des illustrations spécifiques	L'affiche permet de bien comprendre le sujet enseigné	L'affiche permet aux autres de comprendre globalement le sujet enseigné		
Qualité de l'affiche	Includes illustrations and labels. Content of poster is edited for spelling and punctuation and has no errors	Comprend des illustrations et des étiquettes. L'orthographe et la ponctuation ont été vérifiées et l'affiche ne présente aucune erreur	Comprend des illustrations et des étiquettes. L'orthographe et la ponctuation n'ont pas été vérifiées et l'affiche présente de nombreuses erreurs		
Présentation	Claire, les principaux points sont communiqués de manière précise et cohérente	Claire, la plupart des points sont communiqués de manière précise et cohérente	Manque de clarté, de nombreux points ont été oubliés		
Feed-back formatif					

Annexe 4 : Évaluation avec des organisateurs graphiques

Dans la section 1.3 de ce Guide, nous affirmions :

L'histoire n'est pas le passé. Il s'agit d'une discipline universitaire qui cherche à comprendre le passé. L'histoire est toujours contestée, faisant l'objet de discussions et de débats. Les connaissances historiques ne sont pas figées, le discours historique est toujours en mouvement et variable, avec de nouvelles perspectives sur les vestiges du passé et, parfois, de nouvelles sources du passé mises en lumière.

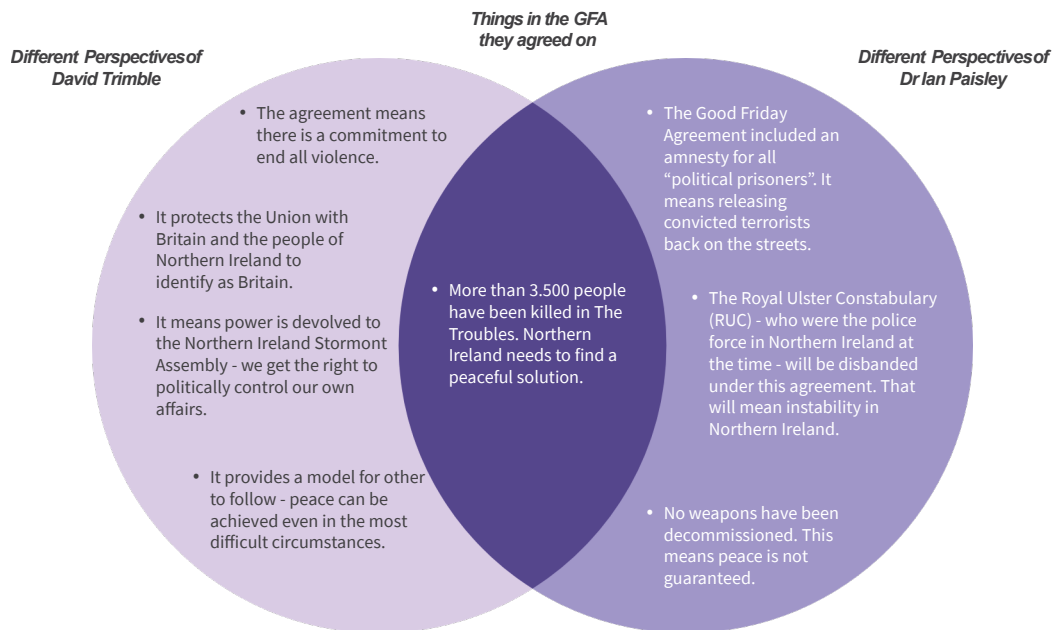
Les organisateurs graphiques fournissent des moyens visuels d'évaluer différents points de vue et des perspectives multiples. Il existe des moyens manifestes pour les étudiants d'articuler, d'organiser et de résumer leur apprentissage, mais aussi d'exprimer leur réflexion sur des sujets souvent controversés et complexes. De nombreux types d'organisateur graphique peuvent être utilisés pour évaluer les compétences sociales et civiques, notamment les diagrammes de séquence, les échelles de classement, les diagrammes de flux, les diagrammes de causes et effets. Le diagramme de Venn, le diagramme en arêtes et les activités du set de table sont présentés ici. Il s'agit d'outils particulièrement utiles pour évaluer les différents points de vue dans une discussion, un débat et un dialogue.

Exemple A : Diagramme de Venn

L'histoire enseignée à l'école peut parfois apparaître comme étant un ensemble fixe de connaissances. Les classes où il y a des discussions, des débats et des dialogues sont celles où les étudiants sont plus capables de comprendre que les connaissances historiques ne sont pas figées et stables. Dans ces classes, les étudiants apprennent qu'il existe beaucoup d'opinions basées sur des données probantes et que leur avis compte. Les diagrammes de Venn constituent un outil d'évaluation utile aux étudiants pour présenter différents points de vue. Ils permettent de souligner certains aspects de la discussion ou du débat où il y a une concordance malgré les différences ou, au contraire, où les désaccords persistent et n'ont pas encore fait l'objet d'un accord.

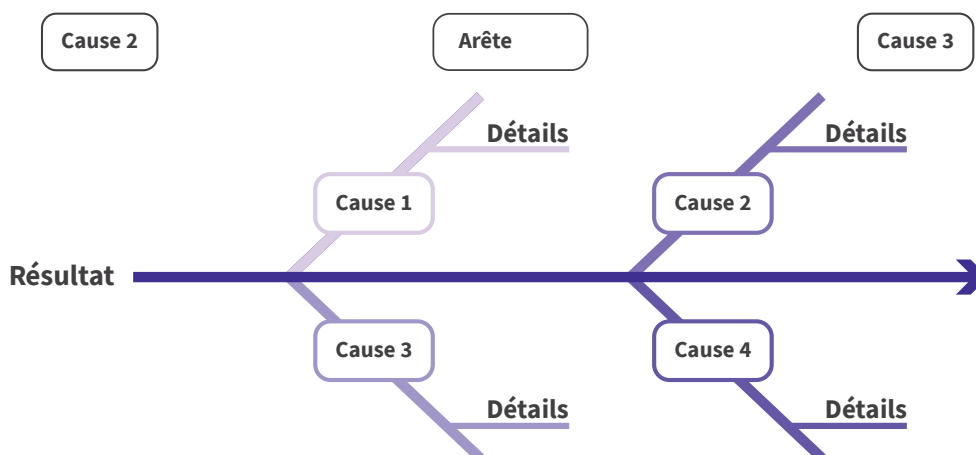
Les diagrammes de Venn peuvent être utilisés comme une forme d'interrogatoire où les étudiants sont invités à prendre la position d'un personnage historique. Par exemple, durant le cours sur l'Irlande du Nord, un étudiant peut adopter la position d'un nationaliste, tandis qu'une autre prend celle d'un unioniste. Une autre version peut consister à ce qu'un étudiant adopte la position d'une personne comme Ian Paisley (qui était unioniste opposé à l'accord du Vendredi saint). Un second étudiant peut prendre la position d'une personne comme David Trimble (qui était unioniste, mais favorable à l'accord du Vendredi saint). Dans l'exemple ci-dessous, nous détaillons leurs différentes positions. Le point de convergence des cercles représente les zones d'accord entre les deux personnalités. Remarque : les points de vue sont

donnés à titre illustratif et ne sont en aucun cas exhaustifs. exhaustive.



Exemple B : Activité en arêtes

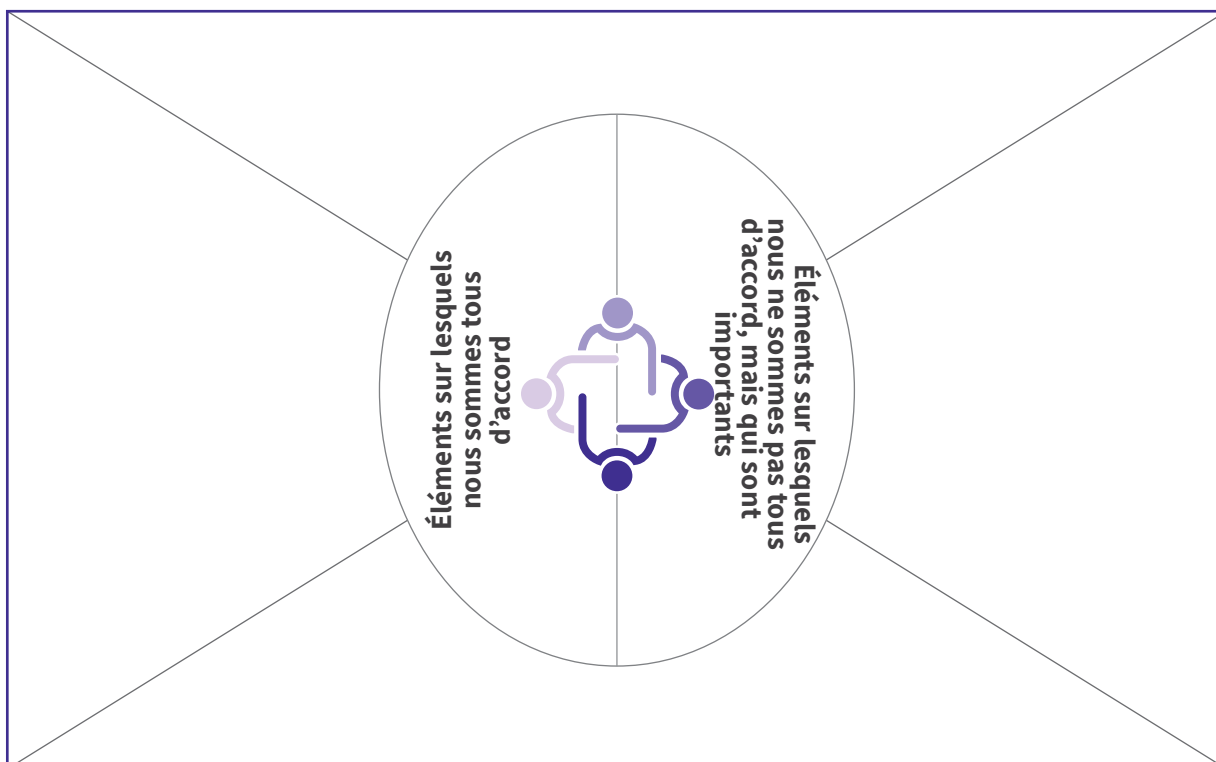
Les activités en arêtes constituent un moyen intéressant pour les étudiants et les enseignants d'évaluer l'apprentissage et la compréhension. Elles permettent de synthétiser et d'organiser des sujets dans un espace cohérent et illustrent les causes possibles d'un évènement historique spécifique, ainsi que leur corrélation.



Annexe 5 : Évaluation grâce à l'activité du set de table

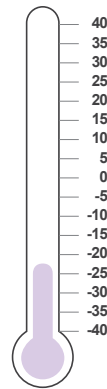
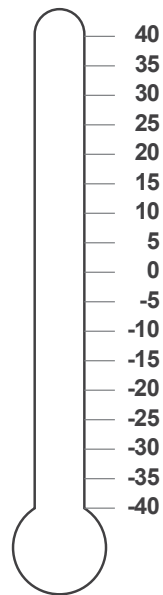
Les étudiants doivent apprendre qu'il n'existe pas d'opinion exacte sur le passé et, au contraire, qu'il y a de nombreuses interprétations basées sur des éléments probants des événements passés. Dans les classes où l'on mène des discussions, des débats et des dialogues, il peut certes y avoir souvent un accord sur certains faits établis, mais il n'existe jamais de consensus sur leur interprétation.

Les activités du set de table constituent un outil d'évaluation utile aux étudiants pour présenter leurs différents points de vue. Les étudiants commencent par travailler seuls en indiquant leurs perspectives et leurs points de vue sur des sujets donnés. Lorsqu'ils ont terminé, ils sont invités à partager leurs réflexions avec les autres membres du groupe. Après la discussion, le débat et le dialogue, ils complètent le cercle central en indiquant des éléments sur lesquels ils sont tous d'accord et d'autres sur lesquels ils ne le sont pas, mais qui sont importants.

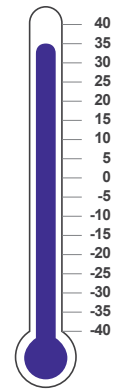


Annexe 6 : Chaud/froid : Évaluation de l'impact persuasif

Après une discussion ou un débat, les étudiants sont invités à colorier un thermomètre pour indiquer l'impact ou l'influence des arguments d'une personne ou équipe sur leur réflexion. Plus la température est élevée, plus les arguments de l'équipe/la personne ont eu d'impact sur leur réflexion. Plus la température est basse, moins les arguments ont eu d'impact. Les étudiants doivent toujours justifier brièvement leur évaluation.



Faible impact / influence



Impact / influence élevé(e)

Annexe 7 : Cartes de sortie

Les cartes de sortie constituent un moyen utile d'encourager les étudiants à réfléchir à leur expérience en classe. Elles permettent également aux enseignants d'avoir un feedback intéressant pour planifier le prochain cours. En voici un exemple, tiré de « Hacking Questions » de Connie Hamilton. Il peut être adapté à votre contexte particulier.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next? 	<ul style="list-style-type: none"> • What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

From *Hacking Questions*, by Connie Hamilton, copyright Times 10 Publications, all rights reserved.

References for Part 2: Teaching Guide

Further reading about 'Values and Principles'

- Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues*. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). *Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments*. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). *What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about 'Importance'

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos. (4th edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). *Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter*. *Teaching History*, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in *Teaching and Teacher Education* Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). *Helping students think about public issues*. *Social Education*, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). *Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism*. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). *The Right to Dissent and Its Implications for Schooling*. *Educational Theory*, 62(1), 41-58.

Further reading about 'Definitions'

Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.

Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.

Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP

Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.

Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about 'Conditions'

An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>

Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.

Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.

Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.

Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.

The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://clioetcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>

Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.

UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about 'planning learning'

Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)

Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.

Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.

More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

20th Century France: Lacontemporaine.fr

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

References for Part 3: Assessment Guide

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at [https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion Group Guidelines:Rubric.pdf](https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf)
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

euroclio.eu

 **@euroclio**

Riouwstraat 139
2585 HP, The Hague
The Netherlands
+31 70 3817836
secretariat@euroclio.eu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

