

Document d'orientation 1

Les CCD et le curriculum

À qui s'adresse ce document ?	1
Objectif et aperçu	1
Le modèle de CCD et le curriculum.....	2
Définitions, formes, approches et organisation du curriculum Définitions	2
Utilisation du Cadre des CCD aux fins des curriculums	5
Conception et développement de curriculums	9
Recommandations	12
Ressources	13
Lectures complémentaires.....	14

À qui s'adresse ce document ?

Ce document d'orientation consacré au curriculum s'adresse principalement aux décideurs politiques dans le domaine de l'éducation, aux chefs d'établissement scolaire, aux doyens d'université ou aux responsables de l'éducation, ainsi qu'aux concepteurs de curriculums aux niveaux ministériel, régional ou local, aux enseignants et aux apprenants.

Objectif et aperçu

Nous nous intéresserons ici à la manière dont les compétences pour une culture de la démocratie (CCD) peuvent être utilisées par les personnes chargées de la conception, du développement et des réformes des curriculums dans l'éducation, et notamment à celle dont elles peuvent être utilisées pour évaluer ou développer davantage un curriculum existant, ou pour planifier un nouveau curriculum, par exemple.

Ce document d'orientation examine et définit différents types de curriculums et de niveaux auxquels les décisions sont prises concernant la nature et le contenu des curriculums, des « curriculums prescrits » aux curriculums décidés par les enseignants et les apprenants. Un « curriculum prescrit » est un curriculum obligatoire approuvé par une autorité gouvernementale chargée par la loi de définir le contenu de l'éducation. Il doit être mis en œuvre dans les établissements scolaires.

Différents points de départ peuvent être adoptés pour élaborer un curriculum, tels que les connaissances ou les compétences à acquérir. Le Cadre des CCD est compatible avec toutes les approches. Les curriculums peuvent aussi être conçus de manière à s'adapter à différentes méthodes pédagogiques et méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'elles soient axées sur des projets de travail ou des thèmes reliant les curriculums, par exemple. Ce document explique comment le modèle de CCD peut être utilisé conformément aux méthodes et méthodologies choisies.

Il présente ensuite plusieurs manières d'utiliser le modèle de CCD pour évaluer et concevoir différents types de curriculums, et ce à différents niveaux de décision : le niveau national, le niveau local et le

niveau disciplinaire, ou celui de la classe. S'agissant de ce dernier niveau, une attention particulière sera portée à la situation spécifique de l'enseignement supérieur.

Le modèle de CCD et le curriculum

Le modèle de CCD définit les valeurs, les attitudes, les aptitudes, et les éléments de connaissance et la compréhension critique dont les individus ont besoin pour pouvoir participer activement à des «cultures/sociétés/groupes démocratiques». Il s'accompagne de descripteurs (un ensemble d'énoncés définissant des objectifs et des résultats d'apprentissage pour chaque compétence) renvoyant à des niveaux de compétence (voir le volume 2 du Cadre). Ceux-ci ne couvrent que les valeurs, les attitudes, les aptitudes, et les éléments de connaissance et de compréhension qui peuvent être appris, enseignés et évalués.

Les jeunes peuvent acquérir ces compétences dans un contexte d'apprentissage informel, c'est-à-dire par leur expérience du monde et de la société dans laquelle ils vivent. Mais ils peuvent aussi les acquérir dans le cadre de l'éducation formelle ou non formelle, avec l'aide d'un enseignant ou d'un autre intervenant facilitant l'apprentissage. Dans ce cas, les enseignants et les intervenants sont censés planifier les modalités de l'apprentissage d'une manière systématique, en se fondant sur certains principes.

Le modèle de CCD peut être utilisé pour planifier, mais aussi pour analyser et évaluer les plans existants et leur mise en œuvre, et notamment les résultats d'apprentissage qu'ils ciblent.

En effet, les résultats d'apprentissage que les apprenants sont censés atteindre peuvent être comparés aux descripteurs de compétences et aux comportements correspondants. Les descripteurs peuvent aussi être utilisés à des fins d'évaluation formelle et informelle pour vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints, comme cela est expliqué au [document 3, consacré à l'évaluation](#).

Outre son utilisation avec les curriculums existants, le modèle peut aussi servir à définir des composantes et fixer des objectifs d'apprentissage pour de nouveaux curriculums, en tenant compte également de leur mise en œuvre et de leur évaluation.

Définitions, formes, approches et organisation du curriculum Définitions

Définitions

Il existe de nombreuses définitions du terme « curriculum », chacune correspondant à une conception différente de l'éducation. Selon l'approche traditionnelle, un curriculum désigne un programme pour l'enseignement d'une matière ou d'un domaine d'études spécifiques dans une salle de classe. Actuellement, le curriculum se conçoit plutôt comme un programme pour la construction de l'apprentissage par le biais de tous les types d'expériences que peuvent faire les apprenants au sein d'une institution éducative, que ce soit dans la salle de classe ou en dehors de celle-ci.

Ainsi, aux fins du présent document, le terme « curriculum » renvoie essentiellement à un «programme d'apprentissage» se déroulant non seulement dans une classe ou une matière particulière, mais aussi dans l'enceinte d'une institution éducative, comme un établissement scolaire, une université ou tout autre institut d'éducation ou de formation. Plus spécifiquement, il désigne un programme d'apprentissage défini en termes de résultats, de contenu et de processus d'apprentissage, prévu pour une période d'étude précise.

Il peut aussi être défini simplement comme étant la somme totale des expériences que font les apprenants au sein d'une institution éducative, certaines étant planifiées et d'autres non. Cette deuxième définition sera également utilisée dans ce document.

Niveaux de décision et formes du curriculum

La première question qui se pose en ce qui concerne la conception et le développement de curriculums est celle de savoir qui prend les décisions à cet égard. Lorsque la prise de décisions en matière d'éducation est centralisée, le curriculum en tant que « programme d'apprentissage » est décidé par l'autorité publique chargée de l'éducation, ou par les organes qu'elle désigne pour ce faire. Lorsqu'elle est décentralisée, ce sont l'institution et les enseignants qui décident du contenu et des objectifs du curriculum (on parle alors de curriculum institutionnel).

Le modèle de CCD peut influencer sur les curriculums à différents niveaux de décision, que ce soit au niveau du système, de l'institution, d'une discipline ou de la classe, ou encore à celui de l'apprenant.

Le curriculum en tant que « programme d'apprentissage » présente des caractéristiques et des formes spécifiques à chacun de ces niveaux. Au niveau du système, il est prescrit par l'autorité compétente, qui définit ce qui doit être appris à chaque stade de l'éducation. Au niveau institutionnel, le curriculum prescrit est développé par les enseignants et par l'équipe pédagogique, qui l'adaptent au contexte de l'établissement et aux besoins en matière d'éducation.

Au niveau des matières ou des classes, les curriculums – prescrit et institutionnel – sont développés et mis en œuvre par le biais des programmes d'enseignement et des matériels pédagogiques. Ainsi, les enseignants (et parfois les apprenants) interprètent un curriculum prescrit et un curriculum institutionnel, et les mettent en pratique. Enfin, au niveau des apprenants, ceux-ci suivent le curriculum prévu par les enseignants, construisant et développant ainsi leurs compétences.

Un curriculum est donc une construction planifiée, développée et modifiée dans un contexte spécifique et à un moment donné, et le modèle de CCD peut être utilisé, entièrement ou en partie, à tout stade de l'élaboration d'un curriculum.

La deuxième définition du terme « curriculum », évoquée plus haut, renvoie à l'ensemble des expériences que font les apprenants au sein d'une institution éducative. Elle est traitée séparément au [document 5, consacré à l'approche globale de l'école](#).

Approches du curriculum

Il existe de nombreuses approches différentes pour concevoir des curriculums en tant que programmes d'apprentissage. Les plus fréquemment adoptées en Europe donnent lieu à trois types de curriculums : les curriculums fondés sur les connaissances, les curriculums fondés sur les objectifs et les curriculums fondés sur les compétences. Chacune de ces approches repose donc sur un élément central qui structure le curriculum et en détermine les autres composantes.

Traditionnellement, le curriculum est conçu selon l'approche fondée sur les connaissances, qui accorde une place prépondérante aux connaissances factuelles et conceptuelles (soit les connaissances dites « déclaratives »), même si d'autres types de connaissances sont également inclus dans le curriculum, tels que les connaissances procédurales, les connaissances métacognitives ou les connaissances comportementales. La conception d'un tel curriculum consiste essentiellement à sélectionner et à classer les connaissances considérées comme pertinentes aux fins d'un curriculum donné.

Dans l'approche fondée sur les objectifs, la sélection du contenu des curriculums disciplinaires est structurée et guidée par les objectifs, définis comme les comportements attendus des apprenants. Le curriculum est ensuite formulé en termes d'intentions concernant ce que ceux-ci devraient apprendre pour atteindre les objectifs fixés. Ainsi, dans un premier temps, les objectifs sont définis par rapport à ce qui doit être enseigné (des connaissances spécifiques à la chimie ou les aptitudes nécessaires pour effectuer des expériences dans cette matière, par exemple). Ensuite, l'accent est mis sur l'apprentissage, les objectifs étant formulés en termes de comportements que les apprenants devraient savoir adopter. Ils peuvent enfin être reformulés de façon à faire explicitement référence aux compétences que ces derniers sont censés acquérir (« Planifier et effectuer des expériences de chimie pour valider ses propres hypothèses », par exemple).

Un curriculum fondé sur les compétences est ainsi un développement d'un curriculum fondé sur les objectifs. Il place l'apprentissage et l'apprenant en son centre et repose sur les compétences disciplinaires, spécifiques à une matière et/ou hors des curriculums. Le curriculum en tant que programme d'apprentissage est généralement formulé en des termes précisant ce qu'un apprenant « peut faire » à l'issue d'une période d'enseignement dans une matière donnée ou à l'égard d'un groupe de compétences communes à plusieurs matières, voire à toutes les matières. La définition des compétences en de tels termes permet d'adopter une approche de l'évaluation axée sur les performances de l'apprenant et, par conséquent, sur ce que l'évaluateur peut observer.

Dans le cadre de cette approche, il est considéré que les compétences (valeurs, attitudes, aptitudes, connaissance et compréhension critique) sont toutes reliées les unes aux autres. Pour agir de manière compétente, une personne utilise les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les éléments de connaissance et la compréhension critique pertinents dans une situation spécifique (interpréter un phénomène, analyser et résoudre un problème ou proposer des solutions alternatives, par exemple).

Le modèle de CCD est conçu selon l'approche des curriculums fondée sur les compétences. Il convient toutefois de noter que, dans la pratique, aucune de ces approches n'existe de façon isolée, « à l'état pur » : en réalité, elles sont souvent combinées. C'est pourquoi il est important de souligner que le modèle de CCD peut être utilisé avec toutes les approches.

Dans le cas d'un curriculum fondé sur les connaissances, les concepteurs peuvent insister sur l'importance de comprendre les connaissances, par exemple. Les enseignants mettront alors l'accent sur la connaissance des valeurs (connaissances déclaratives) et apprendront à leurs élèves à les analyser et à y réfléchir, plutôt que de simplement les convaincre d'accepter des valeurs spécifiques et de leur demander de montrer leurs compétences en la matière. La compréhension critique des valeurs n'implique pas que les enseignants ou les apprenants doivent obligatoirement adopter ou rejeter ces valeurs.

Organisation du curriculum

Le curriculum, en tant que programme d'apprentissage, peut être organisé par matière ou discipline, par domaine d'études, ou encore par sujet ou projet transversal, dans le cadre desquels les apprenants acquièrent des compétences telles que celles décrites dans le modèle de CCD. Il ne s'agit là que des principaux types d'organisation du curriculum ; ils sont développés ci-dessous.

- **Matières ou disciplines.** Un curriculum peut être organisé autour des matières traditionnelles, telles que les mathématiques, les langues, la physique, l'histoire ou la philosophie, et toutes les matières peuvent être liées aux CCD. Par exemple, les aptitudes aux mathématiques, consistant à faire des estimations, reconnaître des modèles ou utiliser le raisonnement

proportionnel ou des outils informatiques, sont reliées aux CCD en ceci qu'elles exigent de l'apprenant qu'il mène une réflexion critique et qu'il exprime ses propres idées.

- **Domaines d'étude.** Un domaine d'étude est un espace conceptuel organisé par apprentissage, plutôt que par matière/discipline. L'apprentissage, ici, renvoie aux compétences devant être acquises pour un type particulier d'expérience, comme les arts visuels et plastiques, le domaine scientifique ou les sciences sociales ; il peut aussi renvoyer à un groupe spécifique de compétences ou d'aptitudes, comme les compétences de la vie courante.
- **Sujets et compétences transversaux.** Les sujets transversaux peuvent renvoyer à des phénomènes ou des questions tels que l'« éducation à la démocratie », « l'éducation à l'écologie » ou « l'éducation à la paix ». Dans cette approche, l'enseignement et l'apprentissage font l'objet d'une conception holistique et sont fondés sur des phénomènes et des questions réels. Elle consiste, dans un premier temps, à poser des questions aux apprenants ou à leur soumettre des problèmes qui présentent un intérêt pour eux. Le curriculum est ensuite bâti autour de ces phénomènes ou questions (« les migrations » ou « l'approvisionnement en eau ou en nourriture », par exemple), et différents thèmes connexes y sont intégrés. Les méthodes pédagogiques les mieux adaptées à ce type de curriculum sont l'apprentissage fondé sur les recherches, l'apprentissage par problème, la pédagogie du projet et les portfolios.

Les curriculums peuvent aussi être organisés autour des compétences transversales, comme les compétences démocratiques, les compétences de communication ou les compétences permettant d'« apprendre à apprendre ».

Dans ce type de curriculum, les compétences transversales sont enseignées dans toutes les matières ou domaines d'études, et, par conséquent, par tous les enseignants. Les « compétences clés » doivent être acquises en tant que compétences transversales dans le curriculum, cette forme de curriculum étant censée transcender les frontières entre les différentes matières, c'est-à-dire dépasser la conception disciplinaire du contenu de l'éducation.

Quelle que soit la manière dont ils sont organisés, tous les curriculums prévoient un espace conceptuel et un cadre temporel pour l'acquisition des compétences jugées appropriées à un niveau particulier de l'éducation. Les gouvernements et/ou les autorités publiques décident du type de curriculum ou de la combinaison de types de curriculums le/la plus approprié(e) pour structurer et organiser l'éducation, en fonction de ce qu'ils estiment être la nature de l'apprentissage, de ce qui, selon eux, devrait être appris, et de l'approche (ou de la combinaison d'approches) qui leur paraît la plus pertinente.

Utilisation du Cadre des CCD aux fins des curriculums

Le modèle de CCD peut être utilisé en totalité ou en partie comme outil pour enrichir un curriculum en procédant à un audit, en revoyant sa conception et en le développant. Mais, avant toute chose, il convient de se poser la question suivante : quel type d'éducation à la citoyenneté et à la culture démocratiques les institutions éducatives doivent-elles transmettre par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage ? Les utilisateurs du modèle de CCD doivent relier les objectifs du Cadre à ceux de leur système éducatif, et en particulier à ceux de leurs institutions et matières, domaines d'études ou autres formes d'organisation adoptées au sein de ces institutions.

Les curriculums enrichis à l'aide du modèle de CCD soulignent, par le biais de leurs objectifs et de leur approche, l'importance d'apprendre aux enfants et aux jeunes à vivre ensemble, sur un pied d'égalité et de manière respectueuse dans une société démocratique. Les objectifs de tels curriculums et le

choix de leur contenu sont en partie dictés par les principes de la démocratie et des droits de l'homme; aussi ces curriculums sont-ils reliés aux situations et contextes concrets de la vie quotidienne, dans laquelle les apprenants et les enseignants vivent ensemble.

Audit

L'audit est la première étape. Aux fins du Cadre, il désigne un examen systématique du curriculum portant sur les objectifs déclarés, les approches pédagogiques utilisées et les évaluations pratiquées en vue de garantir la cohérence, le caractère global et la transparence de toutes les composantes.

Ainsi, les personnes chargées des curriculums aux niveaux décrits précédemment peuvent s'appuyer sur le Cadre des CCD pour effectuer un audit de leurs documents en rapport avec les curriculums et identifier les domaines à améliorer en matière d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté démocratique, quels que soient le type ou l'organisation de curriculum concernés. Un tel examen devrait faire clairement ressortir dans quelle mesure, quand et comment les apprenants acquièrent les CCD tout au long de leur scolarité.

Conception

Par définition, c'est pour les curriculums fondés sur les compétences que le modèle de CCD est le plus utile. Dans cette approche, les curriculums sont centrés sur l'apprentissage. En d'autres termes, la sélection des composantes du curriculum s'opère par rapport aux apprenants. Les concepteurs de curriculums doivent concevoir, sélectionner et formuler les différentes composantes de façon à garantir une certaine cohérence entre l'approche par curriculum, le curriculum lui-même et les pratiques éducatives. Dans d'autres contextes, le Conseil de l'Europe promeut un apprentissage actif de la citoyenneté démocratique (voir www.coe.int/fr/web/edc). Toutefois, le présent Cadre n'a pas vocation à promouvoir une approche par curriculum particulière.

Les compétences dépendent du contexte (les compétences individuelles s'acquièrent et sont mobilisées par groupes, dont la composition varie selon la situation), du temps (elles s'améliorent dans le temps) et de la situation (elles doivent être transférées d'une situation à une autre).

Les ressources internes des apprenants et leurs compétences peuvent varier et apparaître différemment selon les contextes. Aussi, l'un des critères pour la sélection du contenu d'un curriculum en tant que programme d'apprentissage peut être le fait qu'une fois mis en œuvre, celui-ci doit refléter des sujets concrets du quotidien et y être étroitement relié.

En outre, dans des cultures démocratiques, les individus mettent souvent en œuvre leurs compétences lors d'interactions avec d'autres personnes ; par conséquent, la « [c]onnaissance et [la] compréhension critique de la langue et de la communication » sont deux compétences importantes. Elles impliquent que les individus connaissent et savent appliquer les conventions verbales et non verbales de communication socialement appropriées dans les langues ou variétés de langues dont ils ont besoin dans une situation spécifique.

Principes de conception

La planification de documents en rapport avec les curriculums et la création d'expériences d'apprentissage favorisant le développement des CCD supposent le respect des principes ci-dessous.

- **La pertinence.** Tous les concepteurs de curriculums qui créent un quelconque type de curriculum (pour des matières ou domaines d'études, par exemple) planifient l'acquisition et le développement des compétences disciplinaires spécifiques, mais aussi ceux des CCD. Cela signifie, par exemple, que les

enseignants, lorsque ce sont eux qui conçoivent le curriculum, choisissent dans le programme scolaire prévu pour leur matière (programme d'enseignement ou curriculum disciplinaire) les éléments qui leur semblent pertinents pour leurs apprenants. Ils peuvent aussi utiliser le Cadre pour y sélectionner les CCD pertinentes et les intégrer au curriculum, parallèlement aux compétences disciplinaires, formant ainsi des groupes de CCD et de compétences disciplinaires.

- **Le réalisme.** L'un des principaux problèmes qui se posent dans la conception des curriculums est le choix de nouvelles composantes et leur intégration aux objectifs et aux contenus des programmes existants. En ce sens, lorsqu'on utilise les CCD pour modifier ou enrichir le curriculum relatif à des matières spécifiques, on risque de surcharger ce dernier. Il faut donc faire preuve de réalisme concernant ce que l'on peut faire dans le temps imparti. Toutes les CCD sélectionnées doivent être pertinentes et liées aux objectifs généraux à atteindre. Il est fondamental de sélectionner un juste nombre de composantes, car les apprenants ont besoin de temps et d'opportunités pour développer les CCD.
- **La cohérence et la transparence.** La cohérence, ici, renvoie au lien entre les objectifs, l'approche par curriculum et les composantes choisies pour le curriculum. La sélection opérée à partir du modèle de CCD doit être cohérente avec les aptitudes et connaissances spécifiques aux matières, et la manière dont les compétences disciplinaires et les compétences issues du modèle de CCD sont reliées doit être mise en évidence. Ensuite, ces groupes de compétences sélectionnées sont reliés de façon cohérente et transparente aux objectifs généraux du curriculum. Il est important de donner des explications sur les groupes de compétences relatives aux matières et au modèle et sur les objectifs à atteindre par leur biais afin de réduire les risques de réticence ou de mauvaise compréhension entre les enseignants et les apprenants.
- **La cohérence verticale et horizontale.** Lors de la phase de conception d'un curriculum, il est fondamental de veiller à la cohérence verticale et horizontale des composantes sélectionnées. En effet, la cohérence horizontale garantit que la mise en œuvre d'activités pédagogiques liées à une compétence issue du modèle de CCD soit reliée à leur mise en œuvre dans un autre volet du curriculum sur une période donnée. Quant à la cohérence verticale, elle garantit le développement et la multiplication des compétences au fil du temps.
- **La progression des CCD.** Pour planifier la progression (c'est-à-dire l'approfondissement ou l'amélioration) et/ou l'expansion (la multiplication) des compétences attendues aux différents niveaux de l'éducation, les concepteurs de curriculums peuvent décider des compétences les plus adaptées aux apprenants en fonction de leur âge. Ainsi, les compétences pour une culture de la démocratie peuvent s'inscrire dans un curriculum « en spirale », certaines compétences étant approfondies et d'autres ajoutées au fil du temps. Par ailleurs, toutes les compétences peuvent être développées plus avant par les apprenants tout au long de leur vie. C'est pourquoi il est important que les apprenants apprennent à comprendre les CCD, à devenir autonomes et à pratiquer l'apprentissage tout au long de la vie.
- **La langue et la dimension dialogique.** Dans un curriculum, les intentions doivent être exprimées à l'aide d'une terminologie précise pour en faciliter l'interprétation par le lecteur et éviter toute ambiguïté. La conception et la rédaction d'un texte sur les curriculums doivent s'inscrire dans des processus

participatifs. Ainsi, toutes les parties prenantes, en particulier les personnes auxquelles s'adresse le curriculum, devraient avoir leur mot à dire dans la prise des décisions relatives au contenu – voire y participer. La rédaction participative d'un curriculum requiert, tout au long du processus, un consensus sur la signification de chaque mot et concept figurant dans le texte. Si elles souhaitent instaurer une culture véritablement démocratique de la conception de curriculums, les institutions éducatives doivent s'assurer que leurs structures et procédures internes permettent la mise en œuvre de ces processus participatifs, en mettant l'accent sur la transparence et la cohérence.

- **La mise en contexte des CCD.** Les compétences pour une culture de la démocratie doivent être interprétées par référence aux contextes nationaux, culturels et institutionnels dans lesquels un curriculum est appliqué, en mettant l'accent sur la résolution de problèmes ou le règlement de questions qui se posent dans la vie réelle. Au niveau local, ces questions se manifestent de différentes manières et sous différentes formes, et elles ont des racines, des origines et des causes historiques spécifiques. Certaines d'entre elles, comme l'extrémisme violent ou les brimades, peuvent être communes à plusieurs contextes. Toutefois, dans tous les cas, il est possible de faire appel aux valeurs de la démocratie et des droits de l'homme, et de développer les CCD pour aider à résoudre des problèmes locaux réels. Le Cadre peut ainsi être utilisé dans le contexte local et adapté à ses circonstances spécifiques.
- **La mise en place d'un environnement sûr pour l'acquisition des CCD.** Certains aspects des CCD sont sensibles et sujets à controverses; aussi, lors de la conception d'un curriculum, il convient de prévoir la mise en place d'environnements sûrs pour la tenue de discussions et de débats, ainsi que la gestion pacifique d'éventuels conflits ou désaccords (voir le [document 5 sur l'approche globale de l'école](#)).

Groupement de compétences

Les compétences pour une culture de la démocratie sont rarement utilisées individuellement. De fait, c'est l'utilisation flexible de groupes de compétences en réponse aux demandes particulières de situations spécifiques qui peut donner lieu à un « comportement compétent ». Dans le cadre de la conception et du développement de curriculums, la notion de groupement de compétences fournit donc une base pour relier ces dernières à tous les domaines disciplinaires du curriculum en établissant des sous-groupes particuliers qui sont pertinents pour chaque domaine. Cela permet d'inclure explicitement les CCD dans le curriculum, même lorsque l'éducation à la citoyenneté n'y figure pas en tant que composante à part entière.

Il peut être fait mention de compétences groupées dans les documents sur les curriculums et relatifs à chaque matière, et ces groupes peuvent aussi être reliés aux projets pédagogiques généraux des institutions éducatives. Il n'est pas nécessaire de définir des groupes fixes de compétences : l'on peut simplement énoncer des principes généraux (éventuellement illustrés par des exemples) et laisser le soin aux enseignants d'établir les groupes en fonction de leur contexte et des besoins de leurs apprenants.

Conception et développement de curriculums

Comment utiliser le Cadre des CCD pour la conception et le développement d'un curriculum prescrit ?

Comme cela est souligné dans le volume 1 du Cadre, l'éducation a plusieurs objectifs : elle vise notamment à soutenir le développement personnel, à fournir une base de connaissances approfondie et diversifiée au sein de la société et à préparer les apprenants au marché du travail. Elle a également pour rôle de préparer les individus à être des citoyens démocratiques actifs. Dès lors, les compétences pour une culture de la démocratie peuvent être considérées comme des compétences clés qui doivent être développées dans tous les domaines d'études et les matières du curriculum. En ce sens, tous les enseignants de toutes les matières sont responsables de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des CCD. Cela dit, ces compétences peuvent aussi être abordées dans le cadre d'une matière unique, l'éducation à la citoyenneté, les sciences sociales ou la sociologie, par exemple.

Au niveau du système éducatif, les concepteurs de curriculums peuvent sélectionner des compétences (spécifiques à une matière ou transversales) en utilisant le modèle de CCD. Lors de la rédaction d'un nouveau curriculum, ils peuvent aussi former des groupes de compétences en associant des compétences spécifiques ou transversales à des compétences issues du modèle de CCD.

La première étape consiste toujours à examiner le curriculum prescrit en vigueur. Lorsque l'éducation à la citoyenneté démocratique fait partie du curriculum en tant que matière ou domaine d'études couvrant plusieurs disciplines sociales ou compétences démocratiques transversales, les CCD peuvent être utilisées pour traiter des dimensions que le curriculum prescrit ne couvre pas encore, comme le droit et les droits de l'homme, ou des compétences et des composantes des curriculums spécifiques qui n'ont pas encore été sélectionnées dans le cadre du programme en cours.

L'utilisation du modèle de CCD doit être guidée par l'approche relative au curriculum adoptée au sein de chaque système éducatif et par les décisions sur les types de connaissances et de compétences démocratiques les plus utiles dans un contexte spécifique. Le Cadre peut aider à conceptualiser le curriculum, à l'analyser et à y réfléchir sous un angle nouveau, et ainsi faciliter la sélection de ses composantes depuis des perspectives différentes. Cela peut impliquer le fait de concevoir le curriculum autrement que comme un programme organisé par disciplines, et se traduire par l'adoption d'une approche plus globale et plus complexe de la sélection des composantes du curriculum prescrit, par exemple.

Exemple de bonne pratique observée en Roumanie

La citoyenneté participative est au cœur des compétences sur lesquelles sont fondées les activités pédagogiques du nouveau curriculum d'éducation sociale pour le premier cycle du secondaire. En effet, ce nouveau curriculum vise à développer chez les apprenants les compétences de coopération, de participation responsable aux processus décisionnels et d'utilisation d'acquis spécifiques dans le domaine social en tant qu'outils pour l'examen critique de faits, d'événements, d'idées et de processus concernant la vie personnelle des apprenants ou celle d'autres groupes et communautés. La connaissance et la compréhension de notions incluses dans le modèle de CCD (telles que les droits de l'homme, la citoyenneté, les droits et devoirs, la nécessité de lois et de règlements, et l'État de droit) sont explicitement reflétées dans les différentes composantes de ce curriculum – au niveau des compétences générales et spécifiques, des activités d'apprentissage, des connaissances indispensables (à la mise en action) et des suggestions méthodologiques.

Exemple de bonne pratique observée en Ukraine

En 2016, l'Ukraine a adopté un nouveau curriculum fondé sur les compétences qui définit des objectifs d'apprentissage généraux (ceux que devrait atteindre le « bachelier type ») et huit compétences devant être développées dans toutes les matières et à tous les niveaux de l'enseignement, parmi lesquelles la citoyenneté démocratique. Pour la première fois, le curriculum national ukrainien est rédigé et présenté selon une approche progressive : il commence en effet par définir des objectifs d'apprentissage axés sur les compétences pour la 2^e année de scolarité obligatoire, puis pour la 4^e année, la 6^e année, la 9^e année et la 12^e année (fin des études secondaires). Le modèle de CCD et les approches du Conseil de l'Europe ont été utilisés pour élaborer un projet de curriculum pour les sciences sociales et l'histoire, et plus précisément pour définir les résultats d'apprentissage attendus dans ces matières.

Comment utiliser le Cadre des CCD pour la conception et le développement de curriculums institutionnels ?

Les CCD s'acquièrent non seulement par le biais de l'enseignement, mais aussi par celui des expériences au sens large que font les apprenants à l'école, le curriculum étant ici conçu comme une « somme d'expériences ». Par conséquent, les projets interdisciplinaires, institutionnels et/ou internationaux et la participation des apprenants aux instances dirigeantes de leur établissement et/ou à des associations d'élèves, par exemple, sont d'importants moyens d'offrir aux apprenants des opportunités d'acquérir et de développer les CCD.

La conception d'un curriculum axé sur les CCD nécessite un engagement de la part des responsables d'une institution à faciliter ce type d'apprentissage, ainsi qu'une coopération et une coordination entre ces derniers et les enseignants. C'est à ces acteurs qu'incombe la responsabilité de faire des institutions éducatives des environnements démocratiques au sein desquels les apprenants ont la possibilité de participer aux activités et à la gouvernance institutionnelle.

Pour enseigner les compétences démocratiques et développer une culture de la démocratie au niveau institutionnel, les enseignants doivent veiller à la coordination des activités et collaborer pour créer des situations d'apprentissage permettant aux apprenants d'acquérir et de pratiquer les CCD. C'est là un cas où le modèle de CCD est utilisé pour planifier le développement des compétences transversales, et où les enseignants sont chargés de la planification et de la mise en œuvre du curriculum au niveau institutionnel.

Exemple de bonne pratique observée en Andorre

Projets globaux dans le premier cycle du secondaire. En Andorre, dans les établissements du premier cycle du secondaire, le curriculum institutionnel (pour les apprenants âgés de 12 à 13 ans) est organisé autour de deux projets globaux. L'un d'eux est axé sur un problème se posant dans le domaine des sciences sociales, et l'autre, sur un problème se posant dans le domaine des sciences naturelles. Le contenu de toutes les matières est sélectionné (à partir du curriculum prescrit) de façon à résoudre ou à aider à résoudre ces deux problèmes. Chaque semaine, deux séances de deux et trois heures sont consacrées aux projets, au début et à la fin de la semaine, respectivement. La méthodologie employée dans le cadre de ces projets repose toujours sur la coopération, et tous les projets sont présentés à toutes les classes de l'école ; ils sont même portés à la connaissance des habitants du quartier. Chaque projet dure quatre à cinq semaines ; six projets généraux de sciences sociales et six projets généraux de sciences naturelles sont donc menés au cours de l'année scolaire. Ceux-ci peuvent porter sur des thèmes tels que les défis de la cohabitation interculturelle ou l'impact humain sur les écosystèmes, par

exemple. Les CCD sont intégrées dans tous ces projets, ainsi que dans la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage.

Comment utiliser le Cadre des CCD pour la conception et le développement d'un curriculum disciplinaire ou interdisciplinaire ?

En tant que programmes d'apprentissage, les curriculums disciplinaires et interdisciplinaires englobent également les activités et tâches proposées dans les manuels et autres matériels pédagogiques. De plus, toutes les expériences d'apprentissage que font les apprenants (les interactions et la façon dont ils vivent tous ensemble dans la salle de classe) s'inscrivent, elles aussi, dans le curriculum. Les enseignants identifient les besoins des apprenants en tenant compte de ces éléments et planifient des curriculums en suggérant une suite d'activités ou de tâches, ou des projets.

Dans ce contexte, le modèle de CCD peut être utilisé pour concevoir une activité de classe isolée (une activité de simulation, une discussion ou une explication, par exemple), ou des tâches plus complexes, comme des projets ou des activités qui allient des travaux en classe et des travaux au sein de la communauté locale. Le modèle peut aussi servir à la conception et au développement d'activités en dehors des curriculums, comme des travaux d'intérêt général et d'apprentissage par le service, ou d'activités totalement extrascolaires, comme le bénévolat.

Dans ces tâches, activités ou projets, les CCD peuvent être développées seules ou conjointement aux compétences spécifiques aux matières, ou encore dans le cadre de thèmes et compétences transversaux. Les compétences disciplinaires et les CCD peuvent être reliées entre elles, voire associées au sein de groupes aux fins de la planification du curriculum. Ces groupes sont créés pour répondre aux besoins d'apprentissage dans un contexte spécifique, que ce soit au niveau national, régional ou local.

Les CCD peuvent être enseignées, apprises et évaluées en lien avec des questions démocratiques et interculturelles qui se posent dans la vie réelle. Lors de l'enseignement de ces questions, il est fondamental d'instaurer un climat de sécurité dans la classe pour permettre la tenue de discussions et de débats, ainsi que le règlement pacifique des éventuels conflits ou désaccords.

Dans toutes ces approches, ce sont les enseignants qui jouent le rôle de concepteurs et de planificateurs de curriculums, en ce qui concerne tant le curriculum officiel que le « curriculum caché » (voir, dans le document 2, la partie intitulée « Prise en considération du "curriculum caché" », p. 45) ; toutefois les apprenants peuvent aussi avoir leur mot à dire dans ce processus. Ils peuvent se voir proposer – et décider – de participer aux décisions sur ce qu'ils doivent apprendre, et comment. Leur participation peut être prescrite par le curriculum ou faire partie de l'approche pédagogique et de la méthodologie de l'enseignement adoptées par les enseignants. Dans la mesure où l'existence d'un environnement démocratique et d'une culture de la démocratie dans la salle de classe implique un certain degré de participation des apprenants, notamment aux décisions qui concernent leur apprentissage, leur participation à la planification du curriculum est une excellente manière de mettre en œuvre les CCD.

Exemple de bonne pratique observée au Portugal

Le projet de géographie « Nous proposons ! », axé sur les thèmes de la citoyenneté et de l'innovation et mené dans le premier cycle du secondaire et la formation professionnelle (apprenants âgés de 15 ans). Ce projet national, mis en œuvre dans plusieurs écoles du pays, consiste à amener les apprenants à proposer des solutions à des problèmes locaux. Dans un premier temps, en petits groupes, ils identifient des problèmes locaux et en prennent la mesure. Ils sélectionnent ensuite les plus

importants au sein de l'école et dans le quartier. Ils en choisissent un et mènent un petit projet de recherche sur ce problème, dans le cadre duquel ils sont invités à s'adresser directement au maire pour lui demander des informations. Ensuite, ils proposent une solution. Parmi les thèmes ainsi sélectionnés figurent le changement de l'itinéraire des transports publics ou la restauration d'un bâtiment abandonné, par exemple.

Au niveau de l'enseignement supérieur, la situation est quelque peu différente. Les principes de l'autonomie des universités et de la liberté académique se reflètent dans le degré d'autonomie conféré aux personnes concevant des curriculums pour leurs cours. Généralement, les enseignants et professeurs ont la responsabilité et la liberté de sélectionner et de concevoir des curriculums spécifiques à leur matière. Les cours qu'ils conçoivent tiennent compte des priorités de la recherche et des questions sociétales ; ils sont également reliés au monde du travail. Le développement des CCD devrait également être pris en compte lors de l'élaboration de curriculums par discipline au niveau de l'enseignement supérieur.

Comment les apprenants peuvent-ils utiliser le Cadre des CCD pour planifier leur propre apprentissage ?

Non seulement les apprenants devraient être au centre de l'enseignement, mais ils devraient aussi assumer davantage la responsabilité de leur propre apprentissage, en identifiant leurs besoins et centres d'intérêt, en prenant des initiatives et en participant à des projets. Cela leur permet de devenir eux-mêmes les concepteurs de leur curriculum, dès lors qu'ils sont en mesure de reconnaître les compétences qu'ils souhaiteraient approfondir et d'en prendre conscience. Ils peuvent aussi jouer le rôle d'évaluateurs en compilant leurs meilleures productions et en les conservant dans un portfolio, par exemple.

Les apprenants peuvent apprendre dans une communauté d'apprentissage au sein de laquelle ils ont la possibilité de faire entendre leur voix et de gérer eux-mêmes leur apprentissage. Ils peuvent participer activement à la prise de décisions concernant leur propre apprentissage, par le biais d'une méthodologie de l'apprentissage fondée sur la coopération, par exemple en cultivant une attitude d'ouverture et de compréhension envers les points de vue d'autrui. Ils peuvent aussi participer à la prise de décisions au niveau institutionnel, conjointement avec les enseignants et les responsables pédagogiques, contribuant ainsi à la culture de la démocratie au niveau de l'établissement.

Recommandations

Aux concepteurs de politiques éducatives

- Placer la démocratie et la citoyenneté démocratique au cœur des objectifs de l'éducation et du curriculum prescrit.
- Apporter un soutien adéquat aux responsables de l'éducation, aux enseignants, aux apprenants et aux autres acteurs de l'éducation pour l'utilisation et l'inclusion des CCD dans toutes les formes de curriculum.
- Associer les enseignants à la prise de décisions sur le curriculum prescrit et à la rédaction de ce dernier.

Aux chefs d'établissement, doyens ou responsables de l'éducation

- Placer la démocratie et la citoyenneté démocratique au cœur des objectifs de l'éducation et du curriculum institutionnel.
- Associer les enseignants à la prise de décisions sur le curriculum institutionnel et à la rédaction de ce dernier.

- Apporter un soutien adéquat aux enseignants et aux apprenants pour l'utilisation et l'inclusion des CCD dans l'enseignement et l'apprentissage.
- Développer les structures et processus démocratiques et participatifs existants, ou en créer de nouveaux, pour garantir une culture de la démocratie dans toutes les institutions éducatives.

Aux concepteurs de curriculums

- Analyser le curriculum prescrit pour identifier les compétences démocratiques et citoyennes incluses et s'appuyer sur les CCD pour développer ou, le cas échéant, modifier le curriculum actuel.
- Associer les différentes parties prenantes à la prise de décisions sur les curriculums et à la rédaction de ceux-ci.

Aux enseignants

- Choisir une méthode pédagogique et une méthodologie de l'enseignement qui soient respectueuses des valeurs démocratiques et qui reposent sur une théorie explicite de l'apprentissage adaptée à tous les apprenants.
- Créer un environnement d'apprentissage démocratique.
- Intégrer l'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage étant donné qu'ils sont liés l'un à l'autre et reposent sur la même approche, en tenant compte des CCD et en les mettant en œuvre.
- Encourager les apprenants à participer activement à la prise de décisions concernant leur propre apprentissage.

Ressources

Akker J. (van den) et Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO (Institut national pour l'élaboration des curriculums), Pays-Bas.

Conseil de l'Europe (2005), *L'école : une communauté d'apprentissage de la démocratie*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802f7270>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2014), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2014), *Audit sur les programmes d'enseignement de trois pays dans le premier cycle de l'éducation secondaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/edc/hre-curriculum>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2015), *Liberté(s) – Activités d'apprentissage pour les classes du secondaire sur la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2015), *L'enseignement des sujets controversés*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066b2ae>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Éditions du Conseil de

l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc08>, consulté le 2 juillet 2019.

Tibbitts F. (2016), *Élaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://book.coe.int/fr/droits-de-l-homme-citoyen-nete-democratique-et-interculturalisme/6891-pdf-elaboration-et-revision-des-pro-grammes-denseignement-pour-leducation-a-la-citoyennete-democratique-et-aux-droits-de-lhomme.html>, consulté le 2 juillet 2019.

Lectures complémentaires

Biesta G. (2011), *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. et Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, Londres.

Morin E. (1999), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco, Paris.