

COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE

Vivre ensemble sur un pied d'égalité
dans des sociétés démocratiques
et culturellement diverses



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE

Vivre ensemble
sur un pied d'égalité dans
des sociétés démocratiques
et culturellement diverses

Édition anglaise :
*Competences for democratic culture –
Living together as equals in culturally
diverse democratic societies*
ISBN 978-92-871-8237-1

Tous droits réservés. Aucun extrait de
cette publication ne peut être traduit,
reproduit ou transmis, sous quelque
forme et par quelque moyen que ce soit
– électronique (CD-Rom, internet, etc.),
mécanique, photocopie, enregistrement
ou de toute autre manière – sans
l'autorisation préalable écrite de
la Direction de la communication
(F-67075 Strasbourg Cedex
ou publishing@coe.int).

Photo de couverture : © Shutterstock
Couverture : SPDP, Conseil de l'Europe
Mise en pages : SPDP, Conseil de l'Europe

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8249-4
© Conseil de l'Europe, avril 2016
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

À propos de cette publication

Ce document est issu d'un projet du Conseil de l'Europe mené en quatre étapes, de 2014 à 2017. La première phase a été consacrée à l'élaboration d'un modèle théorique relatif aux compétences que les citoyens doivent posséder pour participer efficacement à une culture de la démocratie. Cette publication décrit ce modèle ainsi que ses méthodes d'élaboration. Elle est destinée aux lecteurs qui souhaitent connaître les hypothèses de base et les détails techniques du modèle.

La deuxième phase du projet sera consacrée à l'élaboration des descripteurs (c'est-à-dire l'énoncé ou la description de ce qu'une personne est capable de faire dès lors qu'elle a acquis les diverses compétences définies par le modèle). La troisième phase abordera la question de l'association des descripteurs à des niveaux de compétence donnés et la quatrième concernera la production de documents d'appui, destinés aux professionnels de l'éducation et aux décideurs politiques, qui donneront une description moins technique du modèle. Ces documents expliqueront également comment le modèle et les descripteurs peuvent servir à l'élaboration des programmes d'études, des cadres pédagogiques et de nouvelles formes d'évaluation (à appliquer dans le cadre de l'autoévaluation ou de l'évaluation par autrui).

Tous les matériels produits dans le cadre du projet seront à terme regroupés pour constituer un cadre de référence des compétences nécessaires à une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe.

Pour de plus amples informations sur le projet, consulter le site internet spécialisé, à l'adresse suivante : www.coe.int/competences

Table des matières

À PROPOS DE CETTE PUBLICATION	3
PRÉFACE	7
SYNTHÈSE	9
1. INTRODUCTION	15
2. UNE HYPOTHÈSE DE BASE: LES COMPÉTENCES SONT NÉCESSAIRES MAIS PAS SUFFISANTES	17
3. UNE AUTRE HYPOTHÈSE DE BASE: TOUTES LES CULTURES SONT PAR NATURE HÉTÉROGÈNES, CONTESTÉES, DYNAMIQUES ET EN PERPÉTUELLE ÉVOLUTION	19
4. LA NOTION DE « COMPÉTENCE » EMPLOYÉE DANS LE MODÈLE	23
5. LA MÉTHODE DE TRAVAIL UTILISÉE POUR DÉTERMINER LES COMPÉTENCES À INCLURE DANS LE MODÈLE	27
5.1. Examen des cadres de compétences existants	27
5.2. Décomposition des cadres de compétences existants	28
5.3. Détermination des compétences à inclure dans le modèle	29
6. LE MODÈLE	35
6.1. Les valeurs	36
6.2. Les attitudes	39
6.3. Les aptitudes	44
6.4 La connaissance et la compréhension critique	51
7. CONCLUSION	57
ANNEXE A LES SOURCES DES CADRES DE COMPÉTENCES ANALYSÉS DANS LE CADRE DU PROJET	59
ANNEXE B LES 55 COMPÉTENCES POTENTIELLES RETENUES PARMIS LES 101 CADRES DE COMPÉTENCES	69
ANNEXE C SUGGESTIONS DE LECTURES COMPLÉMENTAIRES, OUTRE LES RÉFÉRENCES CITÉES À L'ANNEXE A	71
ANNEXE D AUTEUR ET CONTRIBUTIONS	75

Préface

Le Conseil de l'Europe s'investit depuis longtemps dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique et du dialogue interculturel. Notre Convention culturelle européenne est entrée en vigueur en 1954. Alors que le souvenir de la guerre était encore vivace sur le continent et que de nouvelles divisions prenaient corps, les États-nations européens convinrent, par ce traité, d'encourager l'étude des langues, de l'histoire et des civilisations dans l'intérêt de l'unité, c'est-à-dire pour contribuer à « sauvegarder et [...] promouvoir les idéaux et les principes qui sont [notre] patrimoine commun ».

Depuis lors, le Conseil de l'Europe a joué un rôle de premier plan dans le rétablissement de la confiance et de la compréhension par l'éducation dans nombre de situations de conflit en Europe. Par l'éducation, nous avons également pu aider de nombreux nouveaux États membres dans leur processus de transition démocratique. Certes, la démocratie repose sur des institutions et des lois, mais elle vit également au travers des actes et des comportements des citoyens. Il est donc nécessaire d'enseigner et de favoriser une culture de la démocratie.

Aujourd'hui, les nations européennes sont confrontées à de nouveaux défis, qui appellent à un renforcement du soutien apporté par notre Organisation aux élèves. L'accroissement des migrations et de la diversité, l'essor fulgurant des technologies de l'information et la mondialisation ont une incidence profonde sur les identités individuelles. Plus que jamais, au sein de nos communautés, se côtoient des personnes qui ont des convictions, des origines et des perspectives d'avenir différentes. S'il faut se féliciter de cet enrichissement des sociétés européennes, il nous oblige également à mener une réflexion approfondie sur la manière de cultiver un ensemble de valeurs communes autour desquelles nous organiser. Comment concilier les antagonismes entre des visions du monde différentes ? Quelles attitudes et quels comportements pouvons-nous accepter ; lesquels ne pouvons-nous pas tolérer ?

Si ces dilemmes ne sont pas faciles à gérer, il est dangereux d'éviter ces problématiques, comme l'a brutalement mis au jour la récente vague de combattants terroristes étrangers, de jeunes Européens radicalisés, conditionnés pour se détourner de la vie démocratique et partir en guerre contre leurs concitoyens. Un tel extrémisme ne peut naître et se développer que dans l'esprit de jeunes qui n'ont pas appris à comprendre la diversité, au lieu d'en avoir peur, et qui ont du mal à adopter un esprit critique et à penser par eux-mêmes.

Le Conseil de l'Europe met par conséquent à disposition des éducateurs du continent un ensemble novateur de compétences à utiliser pour apprendre aux élèves à vivre ensemble en tant que citoyens démocratiques dans des sociétés multiculturelles. Cet ensemble de connaissances et d'aptitudes sera d'autant plus important que nos nations continuent de se diversifier. L'objectif n'est pas d'enseigner aux élèves ce qu'il faut penser mais plutôt comment penser, de sorte qu'ils puissent naviguer dans un monde où les points de vue peuvent être différents, mais où chacun a l'obligation de défendre les principes démocratiques qui sous-tendent la coexistence des cultures.

Les compétences du modèle sont conçues de manière à ce que les États membres puissent les adapter à leurs propres besoins et aux profils culturels propres de leur société. En s'appuyant sur ce cadre, les enseignants pourront inculquer à leurs élèves les valeurs de la tolérance et du respect, à mesure qu'ils grandissent et comprennent la teneur et l'étendue de leurs droits et de leurs responsabilités par rapport à autrui. Nous continuerons à éduquer à la démocratie en prodiguant à nos États membres des conseils sur la mise en œuvre de ce cadre de compétences et en contribuant à former ceux qui le mettront en pratique. J'espère que l'ensemble des États membres apportera son plein soutien à cette initiative ambitieuse et opportune.

Thorbjørn Jagland

*Secrétaire Général
du Conseil de l'Europe*

Synthèse

Cet ouvrage décrit un modèle théorique des compétences indispensables pour les apprenants qui veulent participer efficacement à une culture de la démocratie et vivre ensemble en paix dans des sociétés démocratiques multiculturelles. Il a vocation à être utilisé pour informer les responsables de la prise de décision et de la planification en matière d'éducation afin de soutenir les systèmes éducatifs qui préparent les apprenants à devenir des citoyens démocratiques compétents.

Ce document est divisé en sept chapitres.

Le premier chapitre expose l'objectif éducatif du modèle de compétences. Ce chapitre explique également pourquoi l'expression « culture de la démocratie » est utilisée dans ce contexte plutôt que le terme de « démocratie » : il s'agit de souligner le fait que, si la démocratie ne saurait exister sans institutions démocratiques et sans lois, ces institutions et ces lois ne peuvent pas fonctionner si elles ne prennent pas racine dans une culture de la démocratie, c'est-à-dire dans des valeurs, des attitudes et des pratiques démocratiques. Le chapitre 1 explique également l'interdépendance entre la culture de la démocratie et le dialogue interculturel dans des sociétés multiculturelles : dans ces sociétés, le dialogue interculturel est capital pour garantir la participation de tous les citoyens aux discussions, aux débats et aux délibérations démocratiques.

Les chapitres 2 et 3 décrivent certaines des hypothèses de base qui sous-tendent le modèle. Le chapitre 2 évoque l'hypothèse selon laquelle, s'il est nécessaire pour les citoyens d'acquérir un certain nombre de compétences afin de pouvoir participer de manière efficace à une culture de la démocratie, ces compétences ne suffisent pas pour que cette participation soit effective parce que la participation démocratique nécessite également des structures institutionnelles appropriées. En d'autres termes, des compétences et des institutions démocratiques sont deux facteurs essentiels pour soutenir une culture de la démocratie. En outre, la participation démocratique de tous les citoyens au sein de la société requiert des mesures visant à résoudre les problèmes d'inégalités sociales et de désavantages structurels. En l'absence de telles mesures, les membres de groupes défavorisés seront marginalisés dans les processus démocratiques, quels que soient leurs niveaux de compétences démocratiques.

Le chapitre 3 décrit la notion de « culture », telle qu'elle s'entend dans le modèle de compétences. Toutes les cultures ont une composition hétérogène, contestée, dynamique et en perpétuelle évolution, et tous les peuples connaissent de multiples

cultures qui interagissent selon des modes complexes. La notion d'« interculturalité » est également étudiée dans ce chapitre. On parle de situation interculturelle lorsqu'un individu perçoit une autre personne ou un autre groupe comme étant culturellement différents de lui. Le dialogue interculturel se définit donc en tant que dialogue entre des individus ou groupes qui se perçoivent comme ayant des références culturelles différentes. Il convient de noter que, si le dialogue interculturel est extrêmement important pour encourager la tolérance et renforcer la cohésion sociale dans des sociétés multiculturelles, un tel dialogue peut être extrêmement exigeant et difficile dans certaines circonstances.

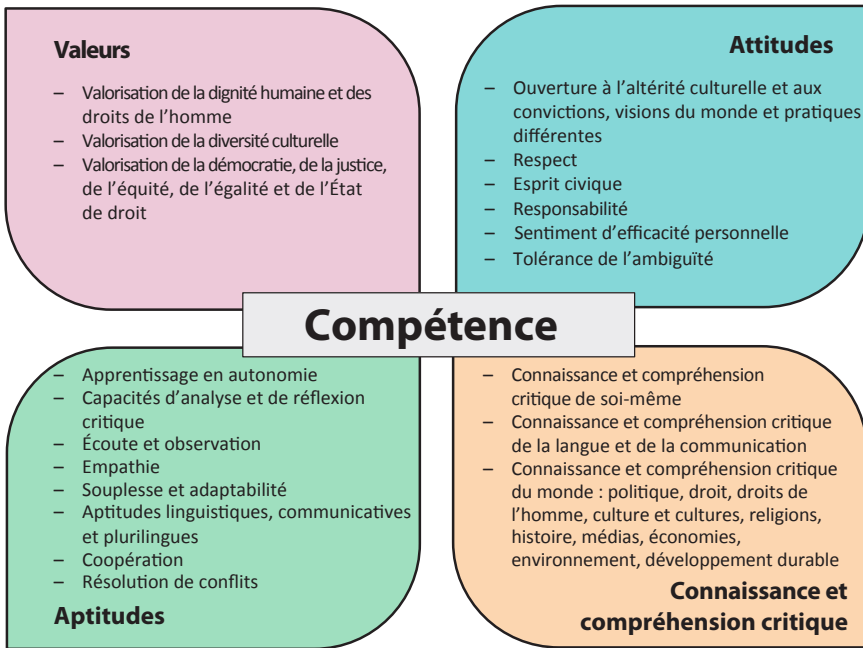
Le chapitre 4 développe la notion de « compétence » qui est employée dans le modèle. La compétence démocratique et interculturelle se définit comme la capacité de mobiliser et d'employer des valeurs, attitudes, aptitudes, connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de répondre de manière efficace et appropriée aux exigences, défis et opportunités qui se présentent dans des situations démocratiques et interculturelles. La compétence est traitée comme un processus dynamique dans lequel un individu mobilise et emploie un ensemble de ressources psychologiques de manière active et flexible pour répondre aux situations imprévues.

Le chapitre 4 décrit également, outre le sens global et holistique du terme de « compétence » (au singulier), la manière dont le terme « compétences » (au pluriel) est utilisé dans ce document pour se référer aux ressources individuelles spécifiques (les valeurs, attitudes, aptitudes, connaissances et compréhension spécifiques) qui sont mobilisées et employées dans un comportement compétent. En d'autres termes, dans ce texte, la compétence consiste en une sélection, activation et organisation de compétences et l'application de ces compétences de manière coordonnée, flexible et dynamique à des situations concrètes.

Le chapitre 5 décrit la méthode de travail qui a permis d'identifier les compétences spécifiques à inclure dans le présent modèle. Une caractéristique notable de ce modèle est qu'il n'a pas été conçu *ex nihilo*. Il se fonde sur une analyse systématique des cadres conceptuels existants de la compétence démocratique et de la compétence interculturelle. Un audit a été effectué et a permis d'identifier 101 cadres de ce genre. Ces 101 cadres ont été décomposés pour déterminer toutes les compétences individuelles qu'ils contenaient, et ces compétences ont ensuite été regroupées dans des ensembles apparentés. Cela a abouti à l'identification de 55 compétences pouvant être incluses dans le modèle. Dans le but de limiter cette liste de compétences à une dimension plus pratique et plus gérable, un ensemble de critères rationnels et de considérations pragmatiques a été utilisé pour identifier les compétences clés devant être incluses dans le modèle. L'application de ces critères et de ces considérations a conduit à l'identification de 20 compétences à inclure dans le modèle : 3 séries de valeurs, 6 attitudes, 8 aptitudes et 3 catégories de connaissances et de compréhension critique. Ces compétences ont été utilisées pour construire le modèle. Un projet de document décrivant le modèle a ensuite été élaboré et diffusé pour consultation à l'intention d'experts universitaires, de praticiens de l'éducation et de responsables politiques. Les réponses reçues dans

le cadre de cette consultation entérinent fortement le modèle mais fournissent également toute une série d'informations utiles. Ces informations ont été utilisées pour affiner davantage le modèle et orienter la rédaction de cet ouvrage.

Les 20 compétences incluses dans le modèle



Le chapitre 6 décrit le modèle complet qui en résulte, en dressant la liste de toutes les valeurs, attitudes, aptitudes et catégories de connaissance et compréhension critique spécifiques qui permettent à un individu de participer de manière efficace et appropriée à une culture de la démocratie, et en les décrivant. Ce modèle est résumé sous forme de diagramme ci-dessus, et une liste complète des 20 compétences, avec description sommaire de chaque compétence, est fournie dans le tableau ci-après.

Le chapitre 7 conclut le document en formulant deux espoirs pour le modèle actuel : qu'il s'avère utile pour la prise de décision et la planification en matière d'éducation, et qu'il permette l'autonomisation des jeunes en tant qu'agents sociaux autonomes, capables de choisir et de poursuivre leurs propres buts dans la vie, dans le cadre proposé par les institutions démocratiques et dans le respect des droits de l'homme.

L'annexe A fournit la liste des sources des 101 cadres de compétences qui ont été analysés pour le projet. L'annexe B fournit la liste des 55 compétences possibles qui ont été retenues parmi les 101 cadres. L'annexe C propose des suggestions de lectures complémentaires en plus des références figurant à l'annexe A.

Liste sommaire des compétences permettant à un individu de participer de manière efficace et appropriée à une culture de la démocratie

Valeurs

Valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme

Cette valeur repose sur la conviction générale que tous les êtres humains sont égaux en valeur et dignité, qu'ils ont le droit à un respect égal, qu'exactement les mêmes droits de l'homme et libertés fondamentales leur sont reconnus et qu'ils devraient être traités en conséquence.

Valorisation de la diversité culturelle

Cette valeur repose sur la conviction générale que d'autres références culturelles, la variation et la diversité culturelles, ainsi que la pluralité des perspectives, des points de vue et des pratiques devraient être perçues de façon positive, appréciées et valorisées.

Valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit

Cet ensemble de valeurs repose sur la conviction générale que les sociétés devraient fonctionner et être gouvernées selon des processus démocratiques qui respectent les principes de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit.

Attitudes

Ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes

L'ouverture est une attitude qu'un individu peut adopter envers les personnes qu'il perçoit comme ayant des références culturelles différentes des siennes ou envers les convictions, visions du monde et pratiques autres que les siennes. Elle implique une certaine sensibilité à l'autre et aux autres perspectives sur le monde, une curiosité et une volonté de les découvrir.

Respect

Le respect, c'est poser un regard positif sur quelqu'un ou quelque chose et avoir de la considération pour cette personne ou cette chose en partant du principe qu'il/elle a une importance, valeur ou utilité intrinsèque. Faire preuve de respect pour d'autres personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ou des croyances, opinions ou pratiques différentes de la sienne est vital pour le véritable dialogue interculturel et la culture de la démocratie.

Esprit civique

L'esprit civique est une attitude envers une communauté à laquelle une personne appartient, qui est plus large que son entourage proche (famille, amis). Il implique un sens d'appartenance à cette communauté, une conscience des autres personnes de cette communauté et des effets de ses propres actes sur ces personnes, une

solidarité vis-à-vis des autres membres de la communauté et un sens du devoir civique pour la communauté.

Responsabilité

La responsabilité renvoie un individu à ses propres actes. Elle implique de réfléchir à ceux-ci, de chercher à agir d'une façon moralement appropriée, de réaliser ces actes consciemment et de se considérer comme personnellement responsable de leurs résultats.

Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie un individu à lui-même. Il suppose de croire en sa propre capacité à mener à bien les actions requises pour atteindre des objectifs précis, et d'avoir confiance dans sa capacité à comprendre les questions qui se posent, à sélectionner les méthodes appropriées pour réaliser des tâches, à surmonter les obstacles et à changer le cours des choses dans le monde.

Tolérance de l'ambiguïté

La tolérance de l'ambiguïté renvoie à l'attitude adoptée dans des situations qui sont incertaines et peuvent faire l'objet d'interprétations multiples. Cela implique d'évaluer ces types de situations de manière positive et de les appréhender de manière constructive.

Aptitudes

Apprentissage en autonomie

Les aptitudes d'apprentissage en autonomie sont nécessaires pour effectuer, organiser et évaluer son propre apprentissage, conformément à ses besoins personnels, de manière autodirigée (sans être dirigé par d'autres).

Capacités d'analyse et de réflexion critique

Les aptitudes de réflexion analytique et critique sont les aptitudes nécessaires pour analyser, évaluer et trier tous types de matériels et de données (des textes, des argumentaires, des interprétations, des publications, des événements, des expériences, etc.) de manière systématique et logique.

Écoute et observation

L'écoute et l'observation sont les aptitudes requises pour percevoir et comprendre non seulement la teneur de propos, mais aussi la manière dont ils sont exprimés, et pour percevoir et comprendre le comportement non verbal d'autrui.

Empathie

L'empathie désigne l'ensemble des aptitudes nécessaires pour comprendre les pensées, convictions et sentiments d'autres personnes, pour s'identifier à elles et voir le monde selon leur perspective.

Souplesse et adaptabilité

La souplesse et l'adaptabilité sont les aptitudes nécessaires pour pouvoir adapter ses pensées, sentiments ou comportements et les ajuster, afin de pouvoir réagir de façon efficace et appropriée à de nouveaux contextes et situations.

Aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues

Les aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues sont nécessaires pour communiquer efficacement et de manière adéquate avec les gens qui parlent la même langue ou une autre, et pour agir comme médiateur entre locuteurs de différentes langues.

Coopération

Les aptitudes de coopération sont les aptitudes nécessaires pour participer pleinement à des activités, tâches et projets communs, et pour encourager les autres à coopérer de façon à ce que les objectifs du groupe puissent être atteints.

Résolution de conflits

Il s'agit des aptitudes requises pour traiter, gérer et résoudre pacifiquement des conflits en aidant les protagonistes à convenir de solutions optimales acceptables par tous

Connaissance et compréhension critique

Connaissance et compréhension critique de soi

Il s'agit de la connaissance et de la compréhension critique de nos propres pensées, convictions, sentiments et motivations, ainsi que de nos références culturelles et de notre vision du monde.

Connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication

Ces compétences englobent la connaissance et la compréhension critique des conventions de communication verbale et non verbale socialement appropriées qui s'appliquent dans la/les langues(s) parlée(s), des effets que peuvent avoir les différents styles de communication sur les autres, et de la manière unique dont chaque langue exprime des sens culturellement partagés.

Connaissance et compréhension critique du monde

Est concernée une palette large et complexe de connaissances et de perceptions critiques dans divers domaines, y compris la politique et le droit, les droits de l'homme, la culture et les cultures, les religions, l'histoire, les médias, l'économie, l'environnement et le développement durable.

1. Introduction

Cette publication propose un modèle théorique pour ce qui est des compétences permettant aux citoyens de participer efficacement à une culture de la démocratie. Ce modèle a pour objet de décrire les compétences que les apprenants doivent acquérir pour devenir des citoyens participatifs efficaces et vivre ensemble en paix et sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques multiculturelles. Il a vocation à être utilisé pour éclairer la prise de décision et la planification dans le domaine de l'éducation afin que les systèmes éducatifs servent à préparer les apprenants à devenir des citoyens démocratiques compétents¹.

L'expression « culture de la démocratie » est préférée, dans le présent contexte, au terme de « démocratie » pour souligner le fait que, si la démocratie ne saurait exister sans institutions démocratiques et sans lois, ces institutions et ces lois ne peuvent pas fonctionner si elles ne sont pas ancrées dans une culture de la démocratie, c'est-à-dire dans des valeurs, des attitudes et des pratiques démocratiques. Ces valeurs, attitudes et pratiques englobent notamment un attachement à l'État de droit et aux droits de l'homme ainsi qu'à la chose publique, la conviction que les conflits peuvent être réglés de manière pacifique, la reconnaissance et le respect de la diversité, la volonté d'exprimer ses opinions et celle d'entendre le point de vue d'autrui, une adhésion aux décisions prises à la majorité, une détermination à protéger les minorités et leurs droits, et la volonté de dialoguer par-delà les clivages culturels.

Le modèle décrit dans ce document considère le dialogue interculturel comme un élément essentiel des processus démocratiques au sein de sociétés multiculturelles. La démocratie repose sur le principe fondamental selon lequel les personnes concernées par les décisions politiques doivent pouvoir exprimer leur point de vue quand ces décisions sont prises et que les décideurs doivent prendre en compte ces opinions. Seul le dialogue interculturel permet aux citoyens d'exposer leurs points de vue, leurs aspirations, leurs préoccupations et leurs besoins à ceux qui ont des références culturelles différentes. En d'autres termes, dans des sociétés marquées par la diversité culturelle, le dialogue interculturel est essentiel aux échanges, aux débats et aux délibérations démocratiques ; il est fondamental pour permettre à tous les citoyens de contribuer, sur un pied d'égalité, aux processus décisionnels politiques. De même, les attitudes démocratiques sont essentielles au dialogue interculturel, car c'est seulement quand les personnes se considèrent comme égales sur un plan démocratique qu'une communication et un dialogue véritablement respectueux peuvent être instaurés. La culture de la démocratie et le dialogue interculturel sont par nature interdépendants dans les sociétés diverses culturellement.

1. Le terme « citoyen » dans le document désigne toute personne concernée par les processus décisionnels démocratiques et à même de participer aux processus et aux institutions démocratiques (plutôt que les simples titulaires d'une citoyenneté juridique et d'un passeport d'un État donné).

Ainsi que l'indique le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (2008)² du Conseil de l'Europe, les compétences que les citoyens doivent acquérir pour pouvoir participer efficacement à une culture de la démocratie ne s'acquièrent pas automatiquement, mais doivent être assimilées et pratiquées. L'éducation a un rôle essentiel à jouer à cet égard. En effet, elle vise de multiples objectifs, notamment la préparation au marché du travail, le développement personnel et la création dans la société d'une base de connaissances étendue et approfondie. En outre, elle a un rôle capital à jouer pour préparer les personnes à devenir des citoyens démocratiques actifs et, à cet égard, occupe une place unique pour guider et aider les apprenants dans l'acquisition des compétences nécessaires à une participation efficace aux processus démocratiques et au dialogue interculturel.

Tout système éducatif qui développe ce type de compétence chez les apprenants favorise leur autonomisation en les dotant des capacités dont ils ont besoin pour participer activement aux processus démocratiques, au dialogue interculturel et à la société en général. Ainsi, les apprenants peuvent aussi apprendre à fonctionner en tant qu'agents sociaux autonomes, capables de faire des choix et de poursuivre leurs propres objectifs dans la vie. Le modèle de compétences présenté dans cette publication a été élaboré pour faciliter la planification de l'éducation axée sur cet objectif global³.

-
2. Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel* – « *Vivre ensemble dans l'égalité* ». Strasbourg : Comité des Ministres, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
 3. Il convient de noter que le cadre actuel a vocation à s'appliquer non seulement aux apprenants du système éducatif ordinaire mais aussi aux apprenants qui ont des besoins spéciaux en la matière. En effet, ces apprenants (qui peuvent souffrir de handicaps ou de déficiences d'ordre physique, émotionnel, comportemental, sensoriel ou en matière d'apprentissage et qui peuvent être intégrés ou non au système éducatif ordinaire) ont le droit de jouir d'exactly les mêmes droits de l'homme et libertés fondamentales que les autres apprenants, notamment le droit à l'éducation. L'utilisation du cadre actuel pour faciliter la planification relative à ce type d'apprenants est essentielle pour les autonomiser et, partant, leur permettre de participer aux processus démocratiques et au dialogue interculturel en utilisant au maximum leur potentiel.

2. Une hypothèse de base : les compétences sont nécessaires mais pas suffisantes

Avant de présenter le modèle proprement dit, il importe de clarifier deux hypothèses de base qui sous-tendent l'approche adoptée. Dans la première, s'il est nécessaire que les citoyens acquièrent un certain nombre de compétences pour pouvoir participer efficacement aux processus démocratiques, ces compétences ne suffisent pas pour que cette participation soit effective, et ce pour les raisons suivantes.

En premier lieu, une culture de la démocratie nécessite, outre des citoyens compétents, des structures et des procédures politiques et juridiques adaptées pour favoriser l'exercice de ces compétences. En effet, les structures et les procédures institutionnelles, et les possibilités de participation active qu'elles offrent ou au contraire refusent aux citoyens, peuvent faciliter ou freiner de manière importante les initiatives démocratiques et interculturelles potentielles des citoyens. Ainsi, et c'est là un exemple simple, si un pays refuse le droit de vote aux élections nationales aux immigrés de la première génération non naturalisés, ceux-ci, qu'ils soient ou non compétents d'un point de vue démocratique, ne pourront pas exercer cette compétence aux élections nationales à moins d'avoir été naturalisés. Autre exemple, plus complexe : les possibilités d'activités et de participation démocratiques des citoyens sont limitées s'il n'existe pas ou peu de moyens ou d'organes consultatifs institutionnels permettant aux citoyens de faire part de leurs points de vue aux responsables et aux décideurs politiques. Les citoyens devront alors trouver d'autres formes d'action démocratique pour faire entendre leurs voix. Troisième exemple : en l'absence de dispositifs ou de structures institutionnels visant à promouvoir le dialogue interculturel, les citoyens ont moins de chances de participer à un tel dialogue. Toutefois, si les gouvernements prennent des mesures résolues pour créer ou faciliter toute une multitude de lieux et d'espaces de dialogue (par exemple des centres culturels et sociaux, des clubs de jeunes, des centres éducatifs et d'autres structures de loisirs ou d'espaces virtuels) et pour promouvoir et encourager l'utilisation de ces structures pour mener des activités interculturelles, il est alors plus probable que les citoyens participeront au dialogue interculturel. Autrement dit, selon leur configuration, les dispositifs institutionnels peuvent faciliter, aiguiller, restreindre ou freiner la manière dont les citoyens exercent leurs compétences démocratiques et interculturelles. L'exercice de ces compétences ne dépend pas uniquement du fait qu'elles soient acquises ou non. Aussi, tout comme les institutions démocratiques peuvent ne pas être autonomes (en l'absence d'une culture de la démocratie), la culture de la démocratie peut ne pas être autosuffisante (en l'absence d'institutions appropriées).

En deuxième lieu, l'acquisition de compétences démocratiques et interculturelles peut être insuffisante pour faciliter la participation des citoyens aux processus démocratiques et au dialogue interculturel, car l'existence de schémas systématiques d'inégalités, de discrimination et de disparités dans l'attribution des ressources au sein des sociétés peut effectivement priver nombre de citoyens de moyens de participer sur un pied d'égalité à ces processus, indépendamment de leur niveau de compétence (par exemple en limitant leur accès aux sources d'information, leur disponibilité ou leur accès aux ressources financières nécessaires pour participer). Ces inégalités et ces désavantages sont souvent accentués par des inégalités de pouvoir et des préjugés institutionnels qui entraînent une domination, par ceux qui se trouvent dans des positions privilégiées, des cadres démocratiques et interculturels et des possibilités offertes en la matière. La marginalisation et l'exclusion systématiques des processus démocratiques et des échanges interculturels peuvent entraîner un désengagement civique et une rupture avec la société. Pour toutes ces raisons, des mesures spéciales doivent être adoptées pour garantir que les membres des groupes défavorisés bénéficient effectivement de conditions de participation équivalentes. En d'autres termes, il ne suffit pas de doter les citoyens des compétences définies dans le modèle ; il faut également adopter des mesures pour lutter contre l'inégalité et les désavantages structurels.

En conséquence, l'approche adoptée ici part du principe que les compétences décrites dans le document sont nécessaires pour participer aux processus démocratiques et au dialogue interculturel, mais pas suffisantes pour garantir une participation effective. Si le document se concentre sur les compétences que les citoyens doivent acquérir, la nécessité de mettre en place les structures institutionnelles appropriées et de lutter contre l'inégalité et les désavantages structurels ne doit jamais être oubliée.

3. Une autre hypothèse de base : toutes les cultures sont par nature hétérogènes, contestées, dynamiques et en perpétuelle évolution

La deuxième hypothèse de base concerne la notion de culture adoptée dans le document. La « culture » est un terme difficile à définir, en grande partie parce que les groupes culturels sont toujours composés de manière hétérogène et embrassent une diversité de pratiques et de normes qui sont souvent contestées, qui évoluent au fil du temps et que chacun s'approprie à sa manière. Cela dit, toute culture peut être considérée comme une conjugaison de trois aspects principaux : les ressources matérielles utilisées par les membres du groupe (outils, alimentation, habillement, etc.), les ressources sociales partagées par le groupe (la langue, la religion, les règles sociales, etc.) et les ressources subjectives individuelles des membres du groupe (par exemple les valeurs, les attitudes, les convictions et les pratiques que les membres du groupe adoptent habituellement comme cadre de référence pour appréhender le monde et se situer par rapport à celui-ci). La culture du groupe est un composé de ces trois aspects – un entrelacement de ressources matérielles, sociales et subjectives – et l'ensemble de ces ressources est réparti dans le groupe tout entier ; toutefois, chacun des membres du groupe s'approprie et utilise à sa manière une partie seulement des ressources culturelles à sa disposition.

Cette acception du terme « culture » signifie que les groupes de toutes tailles peuvent avoir leur propre culture – des nations, des groupes ethniques, des groupes religieux, des villes, des quartiers, des organisations professionnelles, des groupes de métiers, des groupes de personnes de même orientation sexuelle, des groupes de personnes handicapées, des groupes générationnels, des familles, etc. Par conséquent, tout individu appartient et s'identifie simultanément à de nombreux groupes différents et à leur culture.

Les groupes culturels se caractérisent par une grande variabilité, car les ressources que l'on perçoit comme associées à l'appartenance au groupe suscitent souvent la résistance, la contestation ou le rejet de certains membres ou sous-groupes du groupe en question. En outre, les limites mêmes du groupe et les personnes perçues comme appartenant au groupe ou comme extérieures à celui-ci peuvent être contestées par différents membres du groupe – les limites des groupes culturels sont souvent très floues.

Cette variabilité et cette contestation internes des cultures découlent en partie du fait que tout individu appartient à plusieurs groupes (et à leur culture), tout en participant à plusieurs constellations culturelles, de sorte que la manière dont chacun se situe par rapport à une culture donnée dépend, du moins en partie, des points de vue qui existent dans les autres cultures auxquelles il participe. En d'autres termes, les références culturelles se croisent de telle sorte que chaque personne occupe une place culturelle unique. En outre, la signification et le sentiment qu'on accorde à certaines cultures sont influencés par l'histoire et l'expérience personnelles, ainsi que par la personnalité de chacun.

Les références culturelles sont fluides et dynamiques, et l'importance subjective des identités sociales et culturelles fluctue à mesure que les personnes passent d'une situation à l'autre et mettent en avant différentes références – ou différents groupes de références croisées – selon leur contexte social. La fluctuation de l'importance des références culturelles est également liée à l'évolution des intérêts, des besoins, des objectifs et des attentes de la personne à mesure qu'elle passe d'une situation à l'autre et évolue dans le temps. Par ailleurs, tous les groupes et leur culture sont dynamiques et évoluent en raison des événements politiques, économiques et historiques, mais aussi sous l'effet des interactions avec les cultures d'autres groupes et des influences que ces cultures exercent, et en raison de la contestation interne des conceptions, des normes, des valeurs et des pratiques par les propres membres du groupe.

Cette conception de la culture qui sous-tend le modèle a une incidence sur la définition de l'«interculturalité». Si nous participons tous à plusieurs cultures tout en participant chacun à une constellation unique de cultures, chaque situation relationnelle constitue donc potentiellement une situation interculturelle. Souvent, quand nous rencontrons d'autres personnes, nous réagissons en fonction des diverses caractéristiques physiques, sociales et psychologiques qui servent à les distinguer d'autres personnes, mais il arrive parfois que nous réagissions plutôt en fonction de leurs références culturelles et, le cas échéant, que nous les classions dans le même groupe que d'autres personnes qui partagent ces références. Plusieurs facteurs nous incitent à réajuster notre cadre de référence du niveau individuel et interpersonnel au niveau interculturel, à savoir, notamment, la présence de pratiques ou d'emblèmes culturels marquants qui mettent en lumière ou évoquent la catégorie culturelle pour l'observateur, le recours fréquent aux catégories culturelles pour classer autrui et le fait que ces catégories soient facilement invocables et accessibles dans les interactions avec autrui, ainsi que l'utilité des catégories culturelles pour comprendre pourquoi une personne se comporte comme elle le fait.

Ainsi, on parle de situation interculturelle lorsqu'une personne perçoit une autre personne (ou un autre groupe) comme étant culturellement différent(e) d'elle. Quand d'autres personnes sont perçues comme des membres d'un groupe social (avec sa culture) plutôt que comme des individus, le «soi» est généralement également catégorisé – et peut se présenter – comme un membre d'un groupe culturel plutôt que comme une entité. Les situations interculturelles qui en découlent peuvent concerner des personnes issues de différents pays, des membres de groupes régionaux, linguistiques, ethniques ou religieux différents ou des personnes qui se différencient l'une de l'autre par leur mode de vie, leur sexe, leur âge ou leur génération,

leur classe sociale, leur éducation, leur profession, leur niveau de pratique religieuse, leur orientation sexuelle, etc. Pris sous cet angle, le dialogue interculturel peut être défini comme « un échange de vues libre fondé sur la compréhension et le respect mutuels entre des personnes ou des groupes qui se perçoivent comme ayant des références culturelles différentes les un(e)s des autres ».

Il existe des données scientifiques probantes qui montrent que le dialogue interculturel favorise la participation constructive par-delà les clivages culturels perçus, réduit l'intolérance, les préjugés et les stéréotypes, renforce la cohésion des sociétés démocratiques et contribue au règlement des conflits. Cela dit, le dialogue interculturel peut être un processus difficile, en particulier quand les participants se perçoivent les uns les autres comme des représentants de cultures caractérisées par une relation conflictuelle (par exemple en raison d'un conflit armé passé ou en cours) ou quand un participant estime que les actes d'un autre groupe auquel il associe son interlocuteur ont causé des souffrances majeures à son propre groupe culturel (du fait, par exemple, d'une discrimination flagrante, d'une exploitation matérielle ou d'un génocide). Dans ces circonstances, le dialogue interculturel peut être très difficile et exige une forte compétence interculturelle ainsi qu'une grande sensibilité émotionnelle et sociale, de l'engagement, de la persévérance et du courage.

Pour résumer, l'approche adoptée dans ce document part du principe que les cultures sont par nature hétérogènes, contestées, dynamiques et en perpétuelle évolution, et que les situations interculturelles se présentent parce que les personnes perçoivent des différences culturelles qui existent entre elles. Par conséquent, le modèle de compétences fait fréquemment référence aux « personnes qui sont perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes » (plutôt qu'aux « personnes d'autres cultures », par exemple). Le dialogue interculturel s'entend comme un échange de vues libre entre des personnes ou des groupes qui se perçoivent comme ayant des références culturelles différentes les un(e)s des autres. Il est extrêmement important pour favoriser la participation constructive par-delà les clivages culturels et renforcer la cohésion des sociétés démocratiques, même s'il est parfois très difficile d'être totalement libre dans certaines circonstances.

4. La notion de « compétence » employée dans le modèle

Le terme « compétence » est employé de multiples façons, notamment dans le langage ordinaire en tant que synonyme d'« aptitude » ou, plus techniquement, dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels, ou encore pour désigner la capacité à répondre à des exigences complexes dans un contexte donné. Aux fins du présent modèle, il se définit comme « la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné », comme c'est le cas dans les situations démocratiques. Ainsi, la compétence démocratique désigne la capacité à mobiliser et à utiliser les ressources psychologiques idoines (valeurs, attitudes, aptitudes, connaissances et/ou compréhension) pour réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présentent les situations démocratiques. De même, la compétence interculturelle désigne la capacité à mobiliser et à utiliser les ressources psychologiques appropriées pour réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présentent des situations interculturelles. Dans le cas de citoyens qui vivent dans des sociétés démocratiques multiculturelles, la compétence interculturelle est considérée comme faisant partie intégrante de la compétence démocratique (pour les raisons expliquées dans le chapitre 1 ci-dessus).

Il importe de noter que les situations démocratiques et interculturelles s'observent non seulement dans le monde réel mais aussi dans le monde virtuel, en ligne. En d'autres termes, les débats et les délibérations démocratiques ainsi que les rencontres et les interactions interculturelles ont lieu non seulement dans le cadre d'échanges en face à face, dans la presse écrite traditionnelle et à la radio et à la télévision, dans des lettres, des pétitions, etc., mais aussi par le biais des communications électroniques, par exemple les réseaux sociaux, les forums électroniques, les blogs, les pétitions en ligne et les courriers électroniques. Le modèle de compétences décrit dans cette publication s'applique autant aux situations démocratiques et interculturelles du monde réel qu'à celles du monde numérique. Aussi présente-t-il un intérêt non seulement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation interculturelle, mais aussi pour l'éducation à la citoyenneté numérique.

Le modèle appréhende la compétence comme un processus dynamique, car il s'agit de sélectionner, d'activer, d'organiser et de coordonner les ressources psychologiques indiquées pour les appliquer en adoptant un comportement permettant de

s'adapter efficacement et effectivement à une situation précise. Cette adaptation suppose de suivre en permanence les résultats du comportement et de la situation dont il est question et d'ajuster et de modifier ce comportement (en mobilisant éventuellement d'autres ressources psychologiques) si cela est nécessaire pour s'adapter aux nouveaux besoins et exigences de la situation. En d'autres termes, un individu compétent mobilise et utilise un ensemble de ressources psychologiques de manière dynamique face à de nouvelles situations imprévues.

Outre ce sens général et global de la « compétence » (au singulier), le terme « compétences » (au pluriel) est employé dans cet ouvrage pour désigner les ressources individuelles (c'est-à-dire les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension) spécifiques qui sont mobilisées et utilisées dans l'adoption d'un comportement compétent. Ainsi la compétence consiste-t-elle en la sélection, l'activation et l'organisation de compétences, et en l'application coordonnée, flexible et dynamique de ces compétences à des situations concrètes.

Il convient de relever que, d'après le modèle présenté, les compétences englobent non seulement les aptitudes, les connaissances et une compréhension spécifique, mais aussi les valeurs et les attitudes, qui sont considérées comme essentielles pour adopter un comportement adéquat et efficace dans les situations démocratiques et interculturelles.

Toutefois, les « dispositions » sont exclues de l'éventail des compétences définies par le modèle, car elles sont considérées comme implicites dans la définition de la « compétence » qui sous-tend le modèle tout entier (c'est-à-dire, la mobilisation et l'utilisation de compétences par l'adoption d'un certain comportement). Une personne qui ne mobilise ni n'utilise de telles compétences (c'est-à-dire qui ne présente aucune disposition à s'en servir dans son comportement) ne peut pas être qualifiée de compétente. En d'autres termes, le fait d'être disposé à utiliser ses compétences dans son comportement est inhérent à la notion même de compétence – il n'y a pas de compétence sans une telle disposition.

En situation réelle, les compétences sont rarement mobilisées et utilisées de manière individuelle. Au contraire, tout comportement compétent suppose invariablement d'activer et d'appliquer un groupe entier de compétences. Selon la situation et les exigences, les enjeux et les possibilités que la situation présente, ainsi que les besoins et les objectifs particuliers de la personne dans cette situation, différents sous-groupes de compétences devront être activés et utilisés.

Le dialogue interculturel l'illustre bien. En effet, ce type de dialogue exige au départ une attitude d'ouverture à l'égard de l'autre personne, qui est perçue comme ayant des références culturelles différentes des siennes. Il faut aussi parfois être capable de surmonter les angoisses ou l'insécurité que suscitent la rencontre et l'échange avec une personne avec laquelle on a le sentiment d'avoir peu de choses en commun. Cependant, une fois le dialogue entamé, une capacité d'écoute attentive et des compétences linguistiques et de communication devront être mobilisées et utilisées pour éviter tout malentendu et veiller à ce qu'il soit tenu compte des besoins de communication et des normes culturelles de l'interlocuteur. La capacité d'empathie est aussi susceptible d'être sollicitée, ainsi que la capacité d'analyse, pour pouvoir comprendre le point de vue de l'interlocuteur, en particulier quand il est difficile

à déduire de ses propos. Au cours du dialogue, des divergences de points de vue insurmontables peuvent apparaître. Dans ce cas, la tolérance de l'ambiguïté devra être mobilisée et l'absence de résolution nette et précise devra être acceptée. Par conséquent, un comportement efficace et approprié dans le contexte du dialogue interculturel exige de mobiliser, d'orchestrer et d'appliquer avec discernement tout un éventail de compétences.

Un autre exemple concerne le cas où un citoyen adopte une position de principe contre un discours de haine visant des réfugiés ou des migrants sur internet. Cette position peut être déclenchée par l'activation de la dignité humaine en tant que valeur fondamentale et confortée par l'activation de l'attitude civique et du sens des responsabilités. Pour contester le contenu d'un discours de haine, la capacité d'analyse et la réflexion critique devront être mobilisées. En outre, la formulation d'une réponse appropriée exige une connaissance des droits de l'homme ainsi que des aptitudes à la communication, de manière que la position adoptée soit dûment exprimée et vise efficacement le(s) public(s) concerné(s). Par ailleurs, une connaissance et une compréhension des médias numériques seront nécessaires pour mettre dûment en ligne la réponse et en optimiser la portée. Par conséquent, l'adoption d'un comportement efficace face à un discours de haine en ligne exige à nouveau de mobiliser et d'orchestrer tout un éventail de compétences.

La participation au débat politique est un troisième exemple. Pour pouvoir fonctionner efficacement dans le débat, les communications doivent s'adapter à la fois au moyen d'expression (discours, écrit, etc.) et au public visé. En outre, il faut avoir une compréhension critique de la liberté d'expression et de ses limites et, lorsque la communication concerne des personnes qui sont perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes, une compréhension de ce qui est approprié culturellement. Le débat politique exige également une connaissance et une compréhension de la politique ainsi que la capacité de critiquer les points de vue de ses interlocuteurs et d'évaluer les arguments qu'ils utilisent au cours du débat. Le débat politique exige par conséquent toutes les compétences suivantes : compétences linguistiques et de communication, connaissance et compréhension de la communication, connaissance et compréhension des normes culturelles, connaissance et compréhension de la politique, capacité d'analyse et réflexion critique, et capacité d'adapter ses arguments à mesure que le débat avance. Par conséquent, une fois encore, plusieurs compétences doivent être mobilisées, coordonnées et utilisées de manière appropriée et avec discernement selon les situations imprévues qui surviennent à mesure que le débat suit son cours.

Pour résumer, un comportement compétent d'un point de vue démocratique et interculturel découle, selon le modèle, d'un processus dynamique et d'adaptation dans lequel une personne réagit de manière appropriée et efficace à l'évolution constante des exigences, des enjeux et des possibilités que présentent les situations démocratiques et interculturelles. Ce processus exige donc de mobiliser, d'orchestrer et d'utiliser de manière flexible différents sous-groupes de ressources psychologiques, que la personne puise dans son répertoire de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et de compréhension.

5. La méthode de travail utilisée pour déterminer les compétences à inclure dans le modèle

Le modèle a ceci de caractéristique qu'il n'a pas été conçu *ex nihilo*. Il se fonde sur une analyse des cadres conceptuels de la compétence démocratique et de la compétence interculturelle qui existent actuellement. Pour la plupart, ces cadres ont été élaborés par le Conseil de l'Europe au fil des ans, ainsi que par d'autres instances internationales (Unesco, OCDE, Parlement européen, etc.) et par les gouvernements nationaux et les ministères de l'Éducation. En outre, de nombreux cadres de la compétence démocratique et de la compétence interculturelle ont été mis au point par des chercheurs universitaires. Les différents cadres varient considérablement en termes de structure et de contenu. Cette prolifération de modèles pose un dilemme aux planificateurs et aux décideurs dans le domaine de l'éducation qui souhaitent s'appuyer sur un modèle faisant autorité. Le modèle proposé dans ce document s'efforce de prendre en compte, de synthétiser et de développer les meilleurs aspects des différents cadres existants.

5.1. Examen des cadres de compétences existants

Afin de déterminer les ressources psychologiques à inclure dans le modèle, un examen des cadres existants de la compétence démocratique, d'une part, et de la compétence interculturelle, d'autre part, a d'abord été effectué. Aux fins de cet examen, les deux types de cadres ont été définis comme ceux qui établissent et décrivent des ensembles appropriés de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et/ou de compréhension à mobiliser et à utiliser pour réagir de manière appropriée et efficace aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présentent les situations démocratiques et interculturelles, respectivement.

L'examen a porté sur les seuls cadres de compétences répondant à cette définition. D'autres types de cadres ont été élaborés pour décrire les comportements démocratiques ou interculturels, mais ils n'ont pas pour objectif principal de définir et de décrire des ensembles pertinents de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et/ou de compréhension. Ils visent plutôt à expliquer soit les processus sociaux et/ou psychologiques qui donnent naissance à un comportement démocratique ou interculturel, soit les facteurs qui influent sur le comportement démocratique ou

interculturel des personnes, soit les stades ou les étapes de développement où les personnes acquièrent un comportement démocratique ou interculturel. Ces modèles, axés sur les processus, l'influence ou le développement, ont été exclus de l'examen, sauf quand ils décrivaient explicitement des ensembles pertinents de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et/ou de compréhension.

L'examen a recensé et rassemblé 101 cadres de compétences au total répondant à la définition donnée ci-dessus. L'annexe A contient la liste de ces différents cadres. Plusieurs points méritent d'être mentionnés en la matière.

Premièrement, certains cadres sont articulés sous forme de listes explicites de compétences, tandis que d'autres prennent la forme de textes beaucoup plus longs dans lesquels il a fallu chercher les descriptions de certaines compétences afin de les en extraire.

Deuxièmement, les cadres examinés varient en termes de méthodes d'élaboration. Ainsi, certains se fondent sur un examen systématique des travaux de recherche, d'autres tirent leurs statistiques d'enquêtes et d'autres données empiriques, d'autres se fondent sur des informations transmises par des spécialistes tels que des enseignants, des universitaires, des chercheurs, des étudiants diplômés ou des employeurs, d'autres encore sur un examen de cadres conceptuels antérieurs, d'autres enfin sur l'avis d'un groupe d'experts, voire d'un seul expert.

Troisièmement, ces cadres ne sont pas toujours indépendants les uns des autres. Ainsi, certains auteurs ont été particulièrement prolifiques et ont produit de multiples cadres qui se chevauchent souvent de manière importante ; d'autres ont adopté et modifié de manière relativement mineure les cadres proposés par d'autres auteurs.

Quatrièmement, si la majorité des cadres décrivent les compétences que devraient posséder les citoyens en général, quelques-uns décrivent les compétences plus spécialisées que certains groupes professionnels tels que les enseignants ou les psychologues devraient posséder.

Cinquièmement, et peut-être est-ce là l'aspect le plus problématique, les cadres sont loin de concorder en termes : i) de nombre de compétences retenues, ii) de niveau de généralité auquel ces compétences sont décrites, iii) de compétences particulières prises en compte et iv) de la manière dont ces compétences sont regroupées et classées.

5.2. Décomposition des cadres de compétences existants

L'analyse a ensuite consisté à décomposer les 101 cadres pour recenser toutes les compétences individuelles qu'ils contenaient et à regrouper ces compétences en ensembles apparentés. Ce processus a permis de définir 55 compétences possibles dans la perspective d'une culture de la démocratie. Elles sont présentées à l'annexe B. Il convient de noter que certaines de ces compétences figuraient dans un nombre relativement important de cadres examinés, tandis que d'autres étaient spécifiques à un seul cadre ou à un nombre très réduit d'entre eux.

Il a parfois été difficile de classer avec assurance certaines compétences dans tel ou tel ensemble. La difficulté à regrouper les compétences en ensembles s'explique par plusieurs facteurs. Ainsi, dans la manière dont elles sont décrites dans les cadres concernés, certaines compétences sont par nature ambiguës ou vagues. D'autres sont formulées d'une manière qui combine ce qui semble constituer deux compétences distinctes, voire plus, d'où la difficulté à déterminer l'axe principal suivi. Dans ces cas, la compétence donnée figure plusieurs fois dans les ensembles énumérés à l'annexe B, sous tous les intitulés auxquels elle peut s'appliquer. Toutefois, dans certains cas, ces mêmes combinaisons de ce qui pourrait être interprété comme deux compétences distinctes, voire plus, ont été retrouvées dans un grand nombre des cadres examinés. Du fait du consensus apparent sur ces combinaisons particulières, certains des intitulés figurant à l'annexe B ont provisoirement conservé ces unités plus complexes.

5.3. Détermination des compétences à inclure dans le modèle

Afin de réduire cette liste de 55 compétences potentielles à une liste plus courte et donc plus gérable et plus pratique, et d'en systématiser le contenu, un ensemble de *critères rationnels* d'inclusion dans le nouveau modèle a été élaboré. Il a donc été décidé que les compétences à inclure dans le modèle auraient les sept caractéristiques suivantes.

(i) Être explicites d'un point de vue conceptuel

Seules les compétences explicites d'un point de vue conceptuel ont été incluses dans le modèle. Les compétences vagues, imprécises ou à la signification floue ont été exclues.

(ii) Formulées de manière générale

Selon ce deuxième principe, les compétences devaient être décrites de manière générale plutôt que spécifique, de sorte que le modèle soit aussi global que possible, sans être exhaustif sur certains détails. Les utilisateurs pourraient ensuite adapter la description générale à leurs propres contextes et besoins, le cas échéant.

(iii) Non liées à une fonction professionnelle particulière

En corollaire du point précédent, les compétences du modèle ne devaient pas être liées à une fonction professionnelle particulière (celle d'enseignant ou de psychologue, par exemple). Néanmoins, les utilisateurs devaient toujours pouvoir adapter, selon le cas, le modèle plus général à des groupes professionnels donnés.

(iv) Non restreintes à un seul ou à un faible nombre de cadres de compétences examinés

Les compétences ne devaient pas être propres à un seul cadre de compétences examiné ou à un nombre très réduit de ces cadres. Au contraire, les compétences extraites pour figurer dans le nouveau modèle devaient faire l'objet d'un large consensus dans les cadres examinés.

(v) Exclure les comportements par lesquels elles s'expriment

Il a également été décidé de restreindre les compétences du modèle aux ressources psychologiques intérieures (c'est-à-dire les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension) et d'exclure les comportements par lesquels ces ressources s'expriment. Les comportements sont le résultat extérieur de l'application des compétences nécessaires face aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présentent certaines situations. Chaque compétence a une expression comportementale et tous les comportements compétents sont le produit de l'utilisation d'une ou de plusieurs compétences sous-jacentes. Les comportements ne constituent pas des compétences distinctes en soi, mais sont plutôt un moyen de chercher à savoir si des compétences individuelles ont été acquises ou non¹.

(vi) Conceptuellement distinctes d'autres compétences

Ce principe a été adopté pour éviter tout problème dans l'élaboration des descripteurs de chaque compétence en réduisant au minimum la probabilité que les mêmes descripteurs s'appliquent à de multiples compétences. Dans la pratique, il a été difficile de respecter ce critère de manière systématique. Il est donc admis que certaines compétences incorporées dans le modèle peuvent parfois se chevaucher partiellement (à l'instar de la coopération ou de la résolution de conflits). La distinction conceptuelle s'est néanmoins révélée être une méthode heuristique générale utile pour guider l'élaboration du modèle.

(vii) Compétences non génériques

Enfin, il a également été décidé que les compétences à inclure dans le modèle ne devaient pas être des compétences génériques qui s'appliquent à un large éventail de domaines d'activité (comme c'est le cas de l'aptitude à lire et écrire, de l'aptitude au calcul ou de la maîtrise des TIC, par exemple). Une telle démarche a été jugée nécessaire pour permettre au modèle de conserver son axe principal sans devenir excessivement général. Toutefois, une fois encore, il a été difficile de respecter ce critère de manière systématique dans la pratique et il est admis que certaines des compétences extraites pour figurer dans le modèle sont effectivement pertinentes pour d'autres domaines que celui de la culture démocratique. Ces compétences particulières (par exemple la capacité d'analyse, la réflexion critique et l'apprentissage en autonomie) ont été incluses parce qu'elles sont jugées essentielles à une culture de la démocratie et qu'il a été estimé que le modèle serait nettement incomplet si elles en étaient exclues.

Outre ces critères rationnels, un ensemble de **considérations pragmatiques** a été adopté pour contribuer à réduire le nombre de compétences à inclure dans le modèle. Ces considérations pragmatiques sont les mêmes que celles utilisées pour élaborer

1. Les comportements sont plutôt incorporés dans le cadre actuel à travers les descripteurs. Des descripteurs ont été élaborés pour toutes les compétences décrites dans le modèle et ont été formulés en utilisant la terminologie des résultats de l'apprentissage (c'est-à-dire en termes de comportements observables et évaluable). Par conséquent, les descripteurs peuvent servir d'indicateurs pour savoir si telle ou telle compétence est maîtrisée par l'apprenant.

le *Cadre européen commun de référence pour les langues*². D'après ces considérations, le modèle aurait les six caractéristiques suivantes.

- ▶ **Être plurifonctionnel** : utilisable aux diverses fins nécessaires à la planification et à l'offre éducatives, notamment la conception des programmes d'études, l'élaboration des programmes et des méthodes d'enseignement, l'élaboration des méthodes d'évaluation, l'établissement de correspondances entre les compétences et les niveaux d'instruction, et l'établissement de correspondances entre les compétences (et éventuellement les niveaux de maîtrise) et les cadres de qualification.
- ▶ **Être flexible** : adaptable à une utilisation dans différentes situations et contextes culturels et éducatifs.
- ▶ **Être ouvert** : à même d'être développé plus avant et affiné selon les besoins des utilisateurs.
- ▶ **Être dynamique** : à même d'être modifié pour tenir compte des réactions des utilisateurs.
- ▶ **Non dogmatique** : exclusivement lié à aucune théorie ou pratique donnée en matière d'éducation ou de sciences sociales.
- ▶ **Être facile à utiliser** : présenté sous une forme facilement compréhensible et utilisable par le public cible, en particulier les professionnels de l'éducation et les décideurs politiques³.

Enfin, étant donné que le projet avait notamment pour objectif fondamental d'élaborer un modèle pouvant être utilisé pour la planification de l'éducation, il a également été décidé de faire en sorte que toutes les compétences incluses dans le modèle puissent être **enseignées, apprises et évaluées** (dans le cadre de l'autoévaluation ou de l'évaluation par autrui). Dans la pratique, toutes les compétences potentielles retenues ont été considérées comme présentant de telles qualités.

L'application des critères et des considérations susmentionnés à l'ensemble des 55 compétences possibles énumérées à l'annexe B a conduit à la définition de 20 compétences à inclure dans le modèle, à savoir :

Valeurs

- ▶ Valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme
- ▶ Valorisation de la diversité culturelle
- ▶ Valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit

2. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* Cambridge : Cambridge University Press.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

3. Il est admis que le présent document, qui a pour objet de décrire les hypothèses, la raison d'être et les spécificités techniques du modèle de compétences, ainsi que les méthodes utilisées pour l'élaborer, ne présente pas une structure adaptée à une utilisation par les professionnels et les décideurs politiques. Des documents plus accessibles décrivant le modèle seront élaborés lors d'une phase ultérieure du projet.

Attitudes

- ▶ Ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, aux visions du monde et aux pratiques différentes
- ▶ Respect
- ▶ Esprit civique
- ▶ Responsabilité
- ▶ Sentiment d'efficacité personnelle
- ▶ Tolérance de l'ambiguïté

Aptitudes

- ▶ Apprentissage en autonomie
- ▶ Capacités d'analyse et de réflexion critique
- ▶ Écoute et observation
- ▶ Empathie
- ▶ Souplesse et adaptabilité
- ▶ Aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues
- ▶ Coopération
- ▶ Résolution de conflits

Connaissance et compréhension critique

- ▶ Connaissance et compréhension critique de soi
- ▶ Connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication
- ▶ Connaissance et compréhension critique du monde (notamment la politique, le droit, les droits de l'homme, la culture, les cultures, les religions, l'histoire, les médias, l'économie, l'environnement et le développement durable)

Les 20 compétences retenues dans le modèle sont schématisées dans la figure page 35.

Les 20 compétences ont ensuite fait l'objet d'un nouveau processus d'affinement conceptuel et d'une formulation encore plus précise. Pour décrire chacune de ces compétences, les auteurs n'ont cessé de se référer aux descriptions fournies dans les 101 cadres de compétences originaux dont elles avaient été tirées, afin de s'assurer que les aspects les plus importants de chacune de ces compétences tels que décrits dans les cadres examinés avaient bien été pris en compte par le modèle. De nombreuses autres sources d'information ont également servi à élaborer ces descriptions et à rédiger le présent document ; certaines figurent dans les suggestions de lecture (annexe C).

Un premier projet de document a été diffusé en février 2015 dans le cadre d'une consultation internationale avec des experts universitaires, des professionnels de l'éducation et des décideurs politiques, notamment les experts désignés par les ministères de l'Éducation des États membres du Conseil de l'Europe. Ces partenaires ont été invités à faire part de leurs réactions et de leurs observations, concernant notamment la solidité du modèle au niveau conceptuel, d'éventuelles omissions importantes et la clarté du texte. Le modèle a également été présenté à divers ateliers,

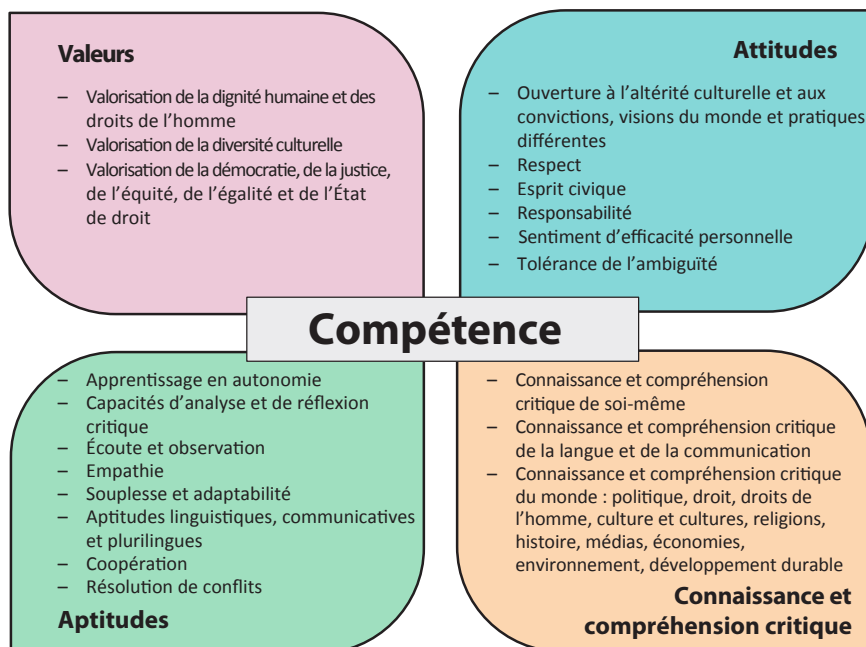
conférences et réunions d'experts universitaires, de professionnels de l'éducation et de décideurs politiques au cours du premier semestre 2015, et d'autres réactions et observations ont été recueillies. Il convient de relever que, dans l'ensemble, le processus de consultation a permis d'obtenir des partenaires un soutien massif en faveur du modèle. Toutefois, de nombreuses suggestions utiles ont également porté sur les détails techniques du modèle, la précision des libellés et le mode de présentation du document. Ces suggestions ont servi à affiner encore le modèle et à orienter la rédaction du présent document.

Le chapitre ci-après décrit le modèle de compétences élaboré selon cette méthode de travail.

6. Le modèle

Dans le contexte d'une culture de la démocratie, on considère qu'une personne agit de manière compétente lorsqu'elle réagit de manière appropriée et efficace aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présentent les situations démocratiques et interculturelles en mobilisant et en utilisant, en tout ou en partie, les compétences exposées ci-après. Ces compétences peuvent être classées en quatre grandes catégories, à savoir les valeurs, les attitudes, les aptitudes et la connaissance et la compréhension critique.

Les 20 compétences incluses dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie



6.1. Les valeurs

Par valeurs, on entend les convictions générales que les personnes ont sur les objectifs qui devraient être poursuivis dans la vie. Les valeurs motivent l'action et servent aussi de principes directeurs pour décider de quelle manière agir. Elles transcendent les actes et les contextes spécifiques et ont une qualité normative concernant ce qui *devrait* être fait ou pensé dans telle ou telle situation. Elles fournissent des normes ou des critères pour évaluer des actes, les siens comme ceux d'autrui, justifier des opinions, des attitudes et des comportements, choisir parmi plusieurs options, planifier son comportement et tenter d'influencer autrui.

Les lecteurs qui connaissent les cadres de compétences existants pourront s'étonner du fait que les valeurs constituent ici une catégorie distincte de compétence. Or, il importe de garder à l'esprit que le terme « compétence » n'est pas employé dans son sens courant, c'est-à-dire comme un synonyme de « capacité », mais dans un sens plus technique pour désigner les ressources psychologiques (attitudes, aptitudes et connaissances) qui doivent être mobilisées et utilisées pour réagir aux exigences et aux enjeux des situations démocratiques et interculturelles. Les valeurs sont retenues pour deux raisons. Tout d'abord, elles apparaissent de fait (même si c'est souvent de manière implicite) dans nombre des cadres de compétences examinés et ne pas les prendre en compte dans le modèle actuel aurait équivalu à laisser de côté une partie du contenu de ces cadres. Les valeurs ne ressortent pas toujours de manière évidente dans ces cadres, car elles figurent généralement dans la catégorie des attitudes (plutôt que comme une catégorie à part entière). A l'inverse, le modèle actuel fait clairement la distinction au plan conceptuel entre les valeurs et les attitudes, seules les premières étant caractérisées par leur qualité normative. En deuxième lieu, les valeurs sont essentielles pour conceptualiser les compétences qui permettent de participer à une culture de la démocratie. En effet, sans description des valeurs particulières qui sous-tendent ces compétences, il n'y aurait pas de compétences démocratiques mais des compétences politiques générales à même d'être utilisées pour servir maints autres types d'ordres politiques, même antidémocratiques. Ainsi, un citoyen vivant dans une dictature totalitaire peut être qualifié de responsable, efficace et politiquement bien informé si ses jugements, ses décisions et ses actes se fondent sur un système de valeurs différent. En conséquence, les valeurs définies dans le modèle actuel résident au cœur même de la compétence démocratique et sont essentielles pour décrire cette compétence.

Les valeurs se répartissent en trois ensembles essentiels pour participer à une culture de la démocratie.

La valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme

Ce premier ensemble de valeurs repose sur la conviction générale que tous les êtres humains sont égaux en termes de valeur et de dignité, qu'ils ont le droit au respect dans des conditions d'égalité et à exactement le même ensemble de droits de l'homme et de libertés fondamentales et qu'ils devraient être traités en conséquence. Cette conviction pose en principe que les droits de l'homme sont universels, inaliénables et indivisibles, qu'ils s'appliquent à tous sans distinction aucune, qu'ils offrent un ensemble minimal de protections essentielles pour permettre aux êtres humains de

vivre dans la dignité et qu'ils constituent un socle pour la liberté, l'égalité, la justice et la paix dans le monde. Cet ensemble de valeurs suppose donc :

1. la reconnaissance que nous partageons tous une humanité commune et sommes égaux en dignité, indépendamment des références culturelles, des aptitudes, des situations ou des statuts personnels ;
2. la reconnaissance du caractère universel, inaliénable et indivisible des droits de l'homme ;
3. la reconnaissance de la nécessité de promouvoir, de respecter et de protéger les droits de l'homme en toutes circonstances ;
4. la reconnaissance de la nécessité de défendre les libertés fondamentales en toutes circonstances, sauf si elles menacent ou violent les droits de l'homme d'autrui ;
5. la reconnaissance que les droits de l'homme constituent le fondement du vivre ensemble sur un pied d'égalité et le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde.

La valorisation de la diversité culturelle

Ce deuxième ensemble de valeurs repose sur la conviction générale que les autres références culturelles, la variation et la diversité culturelles, ainsi que la pluralité de perspectives, de points de vue et de pratiques devraient être perçues de façon positive et devraient être appréciées et valorisées. Cette conviction pose en principe que la diversité culturelle est un atout pour la société, que les personnes peuvent apprendre et tirer profit de la diversité des points de vue, que la diversité culturelle devrait être encouragée et protégée, que les personnes devraient être encouragées à dialoguer les unes avec les autres, indépendamment de leurs différences culturelles perçues, et qu'un dialogue interculturel devrait être instauré pour développer une culture démocratique du vivre ensemble sur un pied d'égalité.

Il convient de relever qu'il existe une tension entre la valorisation des droits de l'homme et celle de la diversité culturelle. En effet, dans une société dont le système de valeurs repose avant tout sur les droits de l'homme, la valorisation de la diversité culturelle sera l'objet de certaines limites, qui découleront de la nécessité de promouvoir, de respecter et de protéger les droits de l'homme et les libertés d'autrui. Par conséquent, il est présumé ici que la diversité culturelle devrait être valorisée en toutes circonstances, sauf si elle porte atteinte aux droits de l'homme et aux libertés d'autrui.

Ce deuxième ensemble de valeurs suppose par conséquent :

1. la reconnaissance que la diversité culturelle et la pluralité de points de vue, de visions du monde et de pratiques constituent un atout pour la société et une occasion d'enrichissement pour tous les membres de la société ;
2. la reconnaissance que tout le monde a le droit d'être différent et de choisir ses propres perspectives, points de vue, convictions et opinions ;
3. la reconnaissance de la nécessité de respecter en toutes circonstances les perspectives, les points de vue, les convictions et les opinions d'autrui, sauf s'ils visent à porter atteinte aux droits de l'homme et aux libertés d'autrui ;

4. la reconnaissance de la nécessité de respecter en toutes circonstances les modes de vie et les pratiques d'autrui, sauf s'ils portent atteinte ou violent les droits de l'homme et les libertés d'autrui ;
5. la reconnaissance qu'il faut écouter ceux qui sont perçus comme différents de soi et dialoguer avec eux.

La valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit

Ce troisième ensemble de valeurs repose sur un groupe de convictions relatives à la manière dont les sociétés devraient fonctionner et être gouvernées, notamment la conviction que tous les citoyens devraient pouvoir participer sur un pied d'égalité (soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire de représentants élus) aux procédures par lesquelles les lois visant à régir la société sont élaborées et établies, que tous les citoyens devraient participer activement aux procédures démocratiques en vigueur dans leur société (en reconnaissant que cela peut aussi parfois signifier ne pas participer pour des raisons de conscience ou de circonstance), que si les décisions devaient être prises à la majorité des voix, les minorités de tout type devraient être traitées de manière juste et équitable, que la justice sociale, l'équité et l'égalité devraient exister à tous les niveaux de la société et que l'État de droit devrait prévaloir, de sorte que tous les membres de la société soient traités de manière juste, équitable, impartiale et égale, conformément aux lois applicables à tous. Cet ensemble de valeurs suppose par conséquent :

1. l'adhésion aux processus et procédures démocratiques (tout en reconnaissant que les procédures démocratiques en vigueur peuvent ne pas être optimales et doivent parfois être modifiées ou améliorées par des voies démocratiques) ;
2. la reconnaissance de l'importance d'une citoyenneté active (tout en reconnaissant que la non-participation peut parfois se justifier pour des raisons de conscience ou de circonstance) ;
3. la reconnaissance de l'importance de la participation citoyenne au processus décisionnel politique ;
4. la reconnaissance de la nécessité de protéger les libertés individuelles, notamment des personnes dont le point de vue est minoritaire ;
5. le soutien au règlement pacifique des conflits et des différends ;
6. un sentiment de justice sociale et de responsabilité sociale pour que tous les membres de la société bénéficient d'un traitement juste et équitable, notamment l'égalité des chances pour tous, indépendamment de l'origine nationale, de l'origine ethnique, de la race, de la religion, de la langue, de l'âge, du sexe, du genre, de l'opinion politique, de la naissance, de l'origine sociale, de la fortune, du handicap, de l'orientation sexuelle ou de toute autre situation ;
7. l'adhésion aux principes de la primauté du droit et d'un traitement égal et impartial de tous les citoyens devant la loi en tant que moyen de garantir la justice.

6.2. Les attitudes

Par attitude, on entend l'orientation mentale générale d'une personne à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose (par exemple une personne, un groupe, une institution, une problématique, un événement, un symbole, etc.). Les attitudes sont habituellement constituées de quatre éléments : une conviction ou une opinion sur l'objet de l'attitude, une émotion ou un sentiment à l'égard de cet objet, une évaluation (positive ou négative) de l'objet et une tendance à se comporter d'une certaine manière à l'égard de cet objet.

Il existe six attitudes importantes pour une culture de la démocratie, elles sont décrites ci-après.

L'ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, aux visions du monde et aux pratiques différentes

L'ouverture est une attitude à l'égard soit de personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes, soit de visions du monde, de convictions, de valeurs et de pratiques différentes des siennes. L'attitude d'ouverture à l'altérité culturelle doit être distinguée de l'intérêt à recueillir des expériences de ce qui est « exotique » aux seules fins d'y prendre plaisir ou d'en tirer parti personnellement. L'ouverture suppose au contraire :

1. une sensibilité à la diversité culturelle et aux visions du monde, aux convictions, aux valeurs et aux pratiques différentes des siennes ;
2. une curiosité et un intérêt à découvrir et à connaître d'autres orientations et références culturelles et d'autres visions du monde, convictions, valeurs et pratiques ;
3. la volonté de suspendre son jugement et de se défaire de son scepticisme à l'égard des visions du monde, des convictions, des valeurs et des pratiques d'autrui, et de remettre en cause le caractère « naturel » de ses propres visions du monde, convictions, valeurs et pratiques ;
4. une disposition affective à avoir des rapports avec des personnes perçues comme différentes de soi ;
5. la volonté de rechercher ou de saisir des occasions de prendre contact, de coopérer et d'interagir avec les personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes, dans une relation d'égalité.

Le respect

Le respect est une attitude à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose (par exemple une personne, une conviction, un symbole, un principe, une pratique, etc.) dont on considère qu'il ou elle a une certaine importance ou valeur ou un certain intérêt qui garantit une considération positive et une estime⁴. Selon la nature de l'objet respecté, le respect peut

4. On notera que le respect est à deux égards étroitement lié aux valeurs. En effet, une valeur peut être l'objet du respect (c'est-à-dire qu'une valeur peut être respectée) mais elle peut aussi constituer le fondement du respect (c'est-à-dire que l'on peut respecter quelqu'un ou quelque chose parce que cette personne ou cette chose incarne ou met en pratique une valeur donnée).

prendre diverses formes (le respect d'une règle scolaire se manifestera différemment du respect pour la sagesse d'un ancien ou du respect de la nature, par exemple).

Dans une culture de la démocratie, le respect à l'égard d'autres personnes perçues comme ayant des références culturelles, des croyances, des opinions ou des pratiques différentes des siennes est particulièrement important. Cette forme de respect reconnaît la dignité et l'égalité inhérentes à tous les êtres humains ainsi que leur droit fondamental inaliénable à choisir leurs propres références, convictions, opinions ou pratiques. Il ne s'agit pas, et c'est là un aspect important, de minimiser ou d'ignorer les différences réelles qui peuvent exister entre soi et l'autre, différences qui peuvent parfois être importantes et profondes, ni d'être nécessairement d'accord avec l'objet du respect ou de l'adopter ou de s'y convertir. Il s'agit au contraire d'une attitude d'appréciation positive de la dignité et du droit d'autrui à avoir ses propres références, convictions, opinions ou pratiques, tout en reconnaissant et en acceptant les différences qui existent entre soi et l'autre. Une attitude de respect est nécessaire pour faciliter à la fois l'interaction démocratique et le dialogue interculturel avec autrui. Toutefois, il convient de relever que des limites sont nécessaires – ainsi les convictions et les opinions ou les modes de vie et les pratiques qui portent atteinte à la dignité, aux droits de l'homme ou aux libertés d'autrui ou qui violent ces principes ne sauraient être respectés⁵.

La notion de respect reflète davantage l'attitude requise pour une culture de la démocratie que celle de tolérance, qui peut, dans certains contextes, avoir pour connotation le simple fait de tolérer ou de supporter la différence et d'adopter une attitude condescendante à l'égard de quelque chose que l'on préférerait ne pas avoir à supporter. La tolérance peut parfois également s'interpréter comme un acte de pouvoir qui autorise l'existence de la différence en se bornant à la tolérer et, par cet acte, renforce le pouvoir et l'autorité de celui qui tolère. Le respect est une notion moins ambiguë que la tolérance, car il se fonde sur la reconnaissance de la dignité, des droits et des libertés d'autrui, et sur une relation d'égalité entre soi et autrui.

Le respect suppose par conséquent :

1. une considération positive et une estime pour quelqu'un ou quelque chose dont on pense qu'il ou elle a en soi une certaine importance ou valeur ou un certain intérêt ;
2. une considération positive et une estime pour les autres en tant qu'êtres humains égaux partageant une dignité commune et jouissant d'exactlyment des mêmes droits et libertés, quels que soient leurs références culturelles, leurs convictions, leurs opinions, leurs modes de vie ou leurs pratiques ;

5. Du point de vue des droits de l'homme, si le droit d'autrui à la liberté de conviction devait être respecté en toute circonstance, les convictions qui visent à porter atteinte à la dignité, aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales d'autrui ou à violer ces principes ne sauraient être respectées. Dans ce cas, ce n'est pas le droit d'avoir ses propres convictions qui est restreint, mais la liberté de les manifester, sous réserve que cette restriction soit nécessaire à la sécurité publique, à la protection de l'ordre public ou à la protection des droits et libertés d'autrui (voir l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme : http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf).

3. une considération positive et une estime pour les convictions, les opinions, les modes de vie et les pratiques d'autrui, tant qu'ils ne portent pas atteinte à la dignité, aux droits de l'homme ou aux libertés d'autrui, ou violent ces principes.

L'esprit civique

L'esprit civique est une attitude envers une communauté ou un groupe social. Le terme « communauté » est employé ici pour désigner un groupe social ou culturel auquel une personne a le sentiment d'appartenir et qui est plus vaste que le cercle immédiat de proches et d'amis. Il peut s'agir de toute une diversité de groupes, par exemple de personnes vivant dans une zone géographique donnée (un quartier, une ville ou une métropole, un pays, un groupe de pays tels l'Europe ou l'Afrique, voire le monde tout entier dans le cas de la « communauté mondiale »), d'un groupe de personnes dispersées géographiquement (groupe ethnique, groupe religieux, groupe de loisirs, groupe de personnes de même orientation sexuelle, etc.) ou de tout autre type de groupe social ou culturel auquel une personne a le sentiment d'appartenir. Chaque personne appartient à de multiples groupes et peut afficher un esprit civique à l'égard d'un ou de plusieurs d'entre eux. L'esprit civique suppose :

1. le sentiment d'appartenir à une communauté et l'identification avec cette communauté ;
2. la conscience des autres membres de la communauté, de l'interconnexion entre ces membres et des répercussions de ses propres actes sur ces personnes ;
3. un sentiment de solidarité avec les autres membres de la communauté, notamment la volonté de coopérer et de collaborer avec eux, l'intérêt porté à leurs droits et à leur bien-être et le souci de les protéger, ainsi que la volonté de défendre ceux qui peuvent se trouver défavorisés et sans moyens d'action au sein de la communauté ;
4. un intérêt et une attention pour les affaires et les préoccupations de la communauté ;
5. un sentiment de devoir civique, la volonté de contribuer activement à la vie de la communauté, la volonté de participer aux décisions relatives aux affaires, aux préoccupations et au bien commun de la communauté et celle de dialoguer avec les autres membres de la communauté, quelles que soient leurs références culturelles ;
6. l'engagement de s'acquitter, au mieux de ses capacités, des responsabilités, des devoirs ou des obligations découlant de ses fonctions ou de son rôle au sein de la communauté ;
7. un sentiment de responsabilité à l'égard des autres membres de la communauté et l'acceptation de sa redevabilité pour ses propres décisions et actes.

La responsabilité

Le terme « responsabilité » a plusieurs acceptions, dont deux sont particulièrement pertinentes pour une culture de la démocratie, à savoir la responsabilité liée au rôle que l'on joue dans la communauté et la responsabilité morale. La première est un

aspect de l'esprit civique (voir ci-dessus, point 6) ; c'est la deuxième qui nous intéresse ici. La responsabilité morale renvoie l'individu à ses propres actes. Elle entre en jeu quand une personne est tenue d'agir d'une certaine manière et mérite des éloges ou la critique pour avoir agi ou au contraire négligé d'agir de cette manière, les conditions nécessaires pour considérer qu'une personne mérite de tels éloges ou critiques étant qu'elle soit capable de réfléchir à ses actes, de formuler des intentions sur la manière dont elle agira et de mettre à exécution les actions choisies (ainsi, quand l'absence de ressources ou de conditions structurelles se conjugue pour empêcher une personne d'exécuter une action, il n'y a pas lieu de la féliciter ou de la critiquer). La responsabilité peut nécessiter du courage dans la mesure où l'adoption d'une position de principe peut signifier d'agir contre les siens, de prendre des mesures contre les normes d'une communauté ou de contester une décision collective jugée erronée. Par conséquent, il peut parfois y avoir une tension entre l'esprit civique (entendu au sens de solidarité et de loyauté envers d'autres personnes) et la responsabilité morale. La responsabilité à l'égard de ses actes suppose par conséquent :

1. l'adoption d'une attitude réfléchie et sérieuse face à ses actes et à leurs éventuelles conséquences ;
2. la détermination de ses devoirs et de ses obligations et de la manière d'agir dans une situation donnée, en se fondant sur une valeur ou un ensemble de valeurs⁶ ;
3. la prise de décisions quant aux actions à exécuter (ce qui, dans certains cas, peut consister à n'exécuter aucune action), compte tenu des circonstances ;
4. l'exécution de l'action (ou l'inaction) en conséquence, en tant qu'agent autonome ;
5. la volonté d'assumer sa responsabilité pour la nature ou les conséquences de ses propres décisions et actes ;
6. la volonté de s'autoévaluer et de se juger ;
7. la volonté d'agir avec courage dès lors qu'on le juge nécessaire.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie un individu à lui-même et suppose de croire en sa propre capacité à mener à bien les actions requises pour atteindre des objectifs précis. Cette conviction en entraînant d'autres, ce sentiment suppose généralement de croire en sa capacité à comprendre ce qui est exigé, à porter les bons jugements, à choisir les méthodes appropriées pour exécuter les tâches, à surmonter les obstacles, à infléchir le cours des choses et à influencer sur les événements qui touchent sa vie personnelle et celle des autres. Par conséquent, le sentiment d'efficacité personnelle est associé à la confiance en ses propres capacités. Un sentiment d'efficacité personnelle peu développé peut décourager les comportements

6. Ainsi, dans les situations démocratiques et interculturelles, la responsabilité exige d'utiliser simultanément un ou plusieurs des trois ensembles de valeurs définis dans le modèle (à savoir, la valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme, la valorisation de la diversité culturelle ou la valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit). En l'absence d'utilisation simultanée d'un ou de plusieurs de ces ensembles de valeurs, la responsabilité ne constitue pas une compétence démocratique mais une compétence politique générale (voir la partie précédente sur les valeurs).

démocratiques et interculturels, même si le niveau de capacité est élevé, tandis qu'un sentiment démesurément élevé peut entraîner la frustration et la déception. L'attitude optimale est celle d'un sentiment d'efficacité personnelle relativement élevé associé à un niveau de capacité estimé (de manière réaliste) élevé, ce qui encourage les personnes à relever de nouveaux défis et leur permet d'agir relativement aux questions qui les préoccupent. Par conséquent, le sentiment d'efficacité personnelle suppose :

1. le fait de croire en sa propre capacité à comprendre les problématiques, à porter des jugements et à choisir les méthodes appropriées pour exécuter des tâches ;
2. le fait de croire en sa propre capacité à organiser et à exécuter les mesures requises pour atteindre des objectifs donnés et à surmonter les obstacles éventuels ;
3. le fait de se montrer sûr de sa capacité à relever de nouveaux défis ;
4. le fait de se montrer sûr de son engagement démocratique et de sa capacité à entreprendre les actions jugées nécessaires pour atteindre des objectifs démocratiques (notamment la contestation des personnes en position de pouvoir et d'autorité quand leurs décisions ou leurs actes sont jugés inéquitablement ou injustes et le fait de demander des comptes à ces personnes) ;
5. le fait de se montrer sûr de sa capacité à engager un dialogue interculturel avec ceux qui sont perçus comme ayant des références culturelles différentes des siennes.

La tolérance de l'ambiguïté

Il s'agit d'une attitude à l'égard des objets, des événements et des situations perçus comme incertains et sujets à de multiples interprétations contradictoires ou incompatibles. Les personnes qui tolèrent bien l'ambiguïté évaluent ces types d'objets, d'événements et de situations de manière positive, acceptent spontanément leur manque inhérent de clarté, sont prêtes à admettre que les points de vue d'autrui peuvent être tout aussi adéquats que les leurs et gèrent l'ambiguïté de manière constructive. Par conséquent, le terme « tolérance » devrait être entendu ici au sens positif d'accepter et d'intégrer l'ambiguïté (et non pas au sens négatif de subir ou de supporter l'ambiguïté). Les personnes qui tolèrent mal l'ambiguïté adoptent au contraire un point de vue unique face à des situations et à des problématiques équivoques, ont une attitude fermée face aux situations et aux problématiques inconnues, et utilisent des catégories fixes et inflexibles pour appréhender le monde. Par conséquent, dans le contexte actuel, la tolérance de l'ambiguïté suppose :

1. la reconnaissance et l'admission du fait qu'une même situation ou problématique peut faire l'objet de points de vue et d'interprétations multiples ;
2. la reconnaissance et l'admission du fait que son propre point de vue d'une situation donnée n'est pas nécessairement meilleur que celui d'autrui ;
3. l'acceptation de la complexité, de la contradiction et de l'absence de clarté ;
4. la volonté d'entreprendre des tâches alors que les informations sont incomplètes ou partielles ;
5. la volonté de tolérer l'incertitude et de la gérer de manière constructive.

6.3. Les aptitudes

Une aptitude est la capacité d'exécuter des modes complexes et organisés de pensée ou de comportement en faisant preuve d'adaptation pour atteindre un but ou un objectif particulier.

Il existe huit séries d'aptitudes importantes pour une culture de la démocratie, elles sont détaillées ci-dessous.

L'apprentissage en autonomie

Les aptitudes d'apprentissage en autonomie sont celles dont les individus ont besoin pour effectuer, organiser et évaluer leur propre apprentissage, conformément à leurs besoins personnels, de manière autodirigée et autorégulée, sans l'impulsion d'autrui. La capacité d'apprentissage en autonomie est importante pour une culture de la démocratie, car elle permet de découvrir par soi-même les problématiques politiques, citoyennes et culturelles, et d'apprendre à les gérer, en utilisant des sources multiples et variées, proches comme lointaines, plutôt qu'en comptant sur des agents de son entourage immédiat pour obtenir des informations en la matière. Elle englobe notamment la capacité ou l'aptitude :

1. à déterminer ses propres besoins en matière d'apprentissage – ces besoins pouvant découler de lacunes dans ses connaissances ou sa compréhension, d'une absence de maîtrise ou d'une maîtrise insuffisante de certaines compétences ou de difficultés créées par ses attitudes ou ses valeurs ;
2. à identifier, localiser et consulter les sources potentielles d'information, de conseil ou d'orientation nécessaires pour répondre à ces besoins – il peut s'agir d'expériences personnelles, d'interactions et de discussions avec les autres, de rencontres avec des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes ou ayant des convictions, des opinions ou des visions du monde différentes des siennes, ainsi que de sources dans des médias visuels, imprimés, radiodiffusés et numériques ;
3. à évaluer la fiabilité des diverses sources d'information, de conseil ou d'orientation, en recherchant d'éventuels préjugés ou déformations et en choisissant les sources les plus adaptées parmi l'éventail des sources disponibles ;
4. à traiter et apprendre l'information en utilisant les stratégies et les techniques d'apprentissage les plus appropriées ou à adopter et suivre les conseils ou les orientations des sources les plus fiables en les adaptant à son répertoire personnel de connaissance, de compréhension, d'aptitudes, d'attitudes ou de valeurs ;
5. à réfléchir aux acquis, aux progrès accomplis, à évaluer les stratégies d'apprentissage utilisées et à tirer des conclusions sur la nécessité éventuelle de poursuivre l'apprentissage et d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage.

Les capacités d'analyse et la réflexion critique

Ces aptitudes consistent en un vaste et complexe groupe de compétences interdépendantes. La capacité d'analyse est l'aptitude nécessaire pour analyser tous types

de matériels (des textes, des argumentaires, des interprétations, des problématiques, des événements, des expériences, etc.) de manière systématique et logique. Elle englobe la capacité ou l'aptitude :

1. à décomposer de manière systématique les matériels analysés en éléments constitutifs et à organiser ces éléments de manière logique ;
2. à déterminer et interpréter la ou les signification(s) de chaque élément, éventuellement en les comparant et en les mettant en relation avec ce qui est déjà connu, et à repérer les analogies et les différences ;
3. à examiner les éléments les uns par rapport aux autres et à déterminer les liens qui les unissent (lien logique, de causalité, temporel, etc.) ;
4. à repérer tout écart, incohérence ou divergence entre les éléments ;
5. à déterminer d'autres significations et relations possibles pour chaque élément, à produire de nouveaux éléments qui peuvent être absents de l'ensemble, à changer systématiquement les éléments afin de déterminer leur incidence sur l'ensemble et à produire de nouvelles synthèses des éléments examinés – en d'autres termes, à imaginer et explorer de nouvelles possibilités et solutions ;
6. à rassembler les résultats de l'analyse de façon organisée et cohérente pour tirer des conclusions logiques et défendables sur l'ensemble de l'analyse.

L'aptitude à la réflexion critique est l'aptitude nécessaire pour évaluer tous types de matériels en portant un jugement en la matière. Elle englobe par conséquent la capacité ou l'aptitude :

1. à procéder à des évaluations au regard de la cohérence interne, mais aussi de la cohérence avec les données et l'expérience disponibles ;
2. à porter des jugements sur la validité, l'exactitude, l'acceptabilité, la fiabilité, l'adéquation, l'utilité et/ou le caractère persuasif des matériels analysés ;
3. à comprendre et évaluer les idées préconçues, les postulats et les conventions textuelles ou de communication sur lesquelles les matériels se fondent ;
4. à appréhender non seulement le sens littéral des matériels, mais aussi leur rhétorique globale, notamment les motivations, les intentions et les desseins sous-jacents de ceux qui les ont produits ou créés (dans le cas d'une communication politique, il s'agit notamment d'être capable de repérer les matériels de propagande et de décortiquer les motivations, les intentions et les desseins sous-jacents de ceux qui ont produit ces matériels) ;
5. à situer les matériels dans leur contexte historique de production pour parvenir à porter un jugement évaluatif en la matière ;
6. à produire et élaborer d'autres options, possibilités et solutions que celles présentes dans les matériels examinés ;
7. à peser les avantages et les désavantages des options disponibles – il peut s'agir d'une analyse des coûts et des avantages (en adoptant des perspectives à court et à long terme), d'une analyse des ressources (en évaluant si les ressources requises pour chaque option sont disponibles dans la réalité), d'une analyse des risques (en comprenant et en évaluant les risques associés à chaque option et la manière de les gérer) ;

8. à rassembler les résultats du processus d'évaluation de façon organisée et cohérente afin de construire un argumentaire logique et défendable en faveur d'une interprétation, d'une conclusion ou d'une mesure particulière ou contre cette interprétation, cette conclusion ou cette mesure, en se fondant sur des critères, des principes ou des valeurs et/ou des éléments irréfutables explicites et paramétrables ;
9. à reconnaître ses propres hypothèses et idées préconçues qui ont pu orienter le processus d'évaluation et à admettre que ses propres convictions et jugements dépendent toujours de ses références et perspectives culturelles personnelles.

Une capacité d'analyse efficace incorporera la réflexion critique (c'est-à-dire l'évaluation des matériels analysés), tandis qu'une réflexion critique efficace incorporera la capacité d'analyse (c'est-à-dire l'établissement de distinctions et de liens). C'est pourquoi la capacité d'analyse et la réflexion critique sont intrinsèquement liées.

L'écoute et l'observation

Il s'agit des aptitudes nécessaires pour comprendre ce que les autres disent et pour tirer des leçons de leur comportement. Comprendre ce que les autres disent exige une écoute active – en prêtant dûment attention non seulement à la teneur des propos mais aussi à la manière dont ils sont exprimés par le ton, le timbre, le volume sonore, le débit et la fluidité de la voix, ainsi qu'au langage corporel de la personne, en particulier les mouvements des yeux, les expressions du visage et les gestes. Une observation attentive du comportement d'autrui peut également être une source d'information importante sur les comportements qui sont les plus appropriés et les plus efficaces dans divers contextes sociaux et culturels, et peut aider l'apprenant à maîtriser ces comportements en retenant cette information et en reproduisant ce comportement dans des situations ultérieures de même type. Par conséquent, l'écoute et l'observation englobent la capacité ou l'aptitude :

1. à prêter attention non seulement à la teneur des propos mais aussi à la manière dont ils sont exprimés, ainsi qu'au langage corporel de l'auteur des propos ;
2. à prêter attention aux incohérences éventuelles entre les messages verbaux et non verbaux ;
3. à prêter attention aux subtilités de sens et à ce qui peut n'être que partiellement dit ou à vrai dire ce qui est implicite ;
4. à prêter attention aux liens qui existent entre les propos tenus et le contexte social dans lequel ils sont exprimés ;
5. à être très attentif au comportement d'autrui et à retenir les informations sur ce comportement, en particulier les comportements de personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes ;
6. à être très attentif aux similitudes et aux différences dans la manière dont les personnes réagissent à la même situation, en particulier les personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes.

L'empathie

L'empathie désigne l'ensemble des aptitudes nécessaires pour comprendre les pensées, les convictions et les sentiments d'autres personnes, et voir le monde selon leur perspective. Elle suppose la capacité à sortir de son propre cadre de référence psychologique (c'est-à-dire à se décentrer de sa propre perspective) et la capacité à appréhender et à comprendre, en faisant preuve d'imagination, le cadre de référence psychologique et le point de vue d'autrui. Cette compétence est fondamentale pour se représenter les références culturelles, les visions du monde, les convictions, les intérêts, les émotions, les souhaits et les besoins d'autres personnes. Plusieurs formes d'empathie peuvent être distinguées, notamment :

1. l'empathie cognitive – la capacité à appréhender et à comprendre les perceptions, les pensées et les convictions d'autrui ;
2. l'empathie affective – la capacité à appréhender et à comprendre les émotions, les sentiments et les besoins d'autrui ;
3. la compassion (ou « empathie compatissante » ou « préoccupation empathique ») – la capacité à ressentir un sentiment de compassion et de préoccupation pour autrui en appréhendant son état cognitif ou affectif ou sa situation ou ses conditions matérielles⁷.

La souplesse et l'adaptabilité

La souplesse et l'adaptabilité sont nécessaires pour pouvoir adapter ses pensées, ses sentiments ou ses comportements à de nouveaux contextes et situations dans le respect de certains principes, de sorte à pouvoir réagir de manière efficace et appropriée aux enjeux, aux exigences et aux possibilités que présentent ces contextes et situations. La souplesse et l'adaptabilité permettent de s'adapter positivement à la nouveauté et au changement ainsi qu'aux attentes sociales ou culturelles, aux styles de communication et aux comportements d'autrui. Ces qualités permettent également d'adapter son mode de pensée, de ressenti ou de comportement face à de nouvelles situations imprévues, expériences, rencontres et informations. Définies de la sorte, la souplesse et l'adaptabilité doivent être distinguées de l'adaptation opportuniste ou dénuée de tout principe de son comportement à des fins de profit ou de gain personnel. Elles

7. On relèvera que l'empathie est considérée comme une aptitude dans le modèle. Le terme « empathie » est à l'évidence également employé de multiples autres façons dans la vie quotidienne. Ainsi, il est parfois employé quand une personne ressent la même émotion qu'une autre personne (c'est-à-dire le phénomène de « contagion émotionnelle » où une personne « saisit » et partage la joie, la panique, la peur, etc., d'une autre personne), ou pour désigner un sentiment de connexion ou d'identification affective avec une autre personne (par exemple lorsqu'on ressent une forte empathie pour le personnage principal d'un livre) ou encore pour désigner la compassion ou la préoccupation que l'on ressent à l'égard d'une personne pour qui on a de la sympathie (par exemple quand on ressent de la compassion pour quelqu'un qui se trouve dans une situation difficile). Le terme « empathie » est parfois aussi employé en référence à un ensemble beaucoup plus vaste de réactions potentielles à autrui dans lequel se mêlent l'ouverture à l'autre, le respect d'autrui, les rapports cognitifs et affectifs avec l'autre et le sentiment d'un lien émotionnel avec l'autre. Dans le modèle, en revanche, le terme « empathie » est employé dans un sens plus précis et ciblé pour désigner l'ensemble des compétences nécessaires pour comprendre les pensées, les convictions et les sentiments d'autrui, compétences essentielles pour participer à une culture de la démocratie. Cette définition n'entend pas exclure la mobilisation et l'utilisation simultanées éventuelles de l'empathie, de l'ouverture, du respect, etc., comme un ensemble complet de compétences ou de capacités dans certaines situations.

doivent également être distinguées de l'adaptation sous la contrainte extérieure⁸. En conséquence, la souplesse et l'adaptabilité englobent la capacité ou l'aptitude :

1. à adapter son mode de pensée habituel face à des circonstances évolutives ou à adopter temporairement une autre perspective cognitive en présence de codes culturels ;
2. à revoir ses opinions personnelles compte tenu de nouveaux éléments d'information et/ou d'arguments rationnels ;
3. à contrôler et réguler ses émotions et ses sentiments afin de faciliter une communication plus efficace et adaptée ainsi que la coopération avec autrui ;
4. à surmonter les angoisses, les inquiétudes et l'insécurité suscitées par la rencontre et l'interaction avec des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes ;
5. à réguler et atténuer ses sentiments négatifs à l'égard des membres d'un groupe avec lequel son propre groupe est historiquement en conflit ;
6. à adapter son comportement de la manière socialement appropriée en fonction de l'environnement culturel dominant ;
7. à s'adapter à des styles de communication et à des comportements différents, et à adopter les styles de communication et les comportements appropriés pour éviter de porter atteinte aux normes culturelles d'autrui, et à communiquer avec les autres par des moyens qu'ils peuvent comprendre.

Les aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues⁹

Les aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues sont nécessaires pour communiquer efficacement et de manière appropriée avec les autres. Elles englobent notamment les aptitudes et capacités suivantes¹⁰ :

1. la capacité à communiquer d'une manière claire et explicite dans diverses situations – ce qui consiste notamment à exprimer ses convictions, ses opinions, ses intérêts et ses besoins personnels, à expliquer et à préciser des idées, à défendre, à promouvoir, à argumenter, à raisonner, à discuter, à débattre, à persuader et à négocier ;

8. Ainsi, l'assimilation forcée des minorités culturelles au sein d'une culture majoritaire ne devrait jamais être admise. Toute personne jouit du droit fondamental de choisir ses propres références culturelles, convictions et modes de vie (voir la note 8).

9. Dans le présent document, le terme « langue » désigne tous les systèmes linguistiques, qu'ils soient reconnus comme des langues à part entière ou considérés comme des variétés de langues reconnues, indépendamment de la modalité. Il englobe la langue parlée et la langue des signes ainsi que toutes les autres formes de langue non parlées. Les expressions « communication verbale » et « communication non verbale » dans ce contexte signifient par conséquent « communication au moyen de la langue » et « communication par des moyens autres que la langue », respectivement.

10. Avant tout, bien évidemment, une communication efficace et appropriée exige des compétences linguistiques (produire et comprendre des phrases et des énoncés parlés et écrits), sociolinguistiques (analyser l'accent, le dialecte, le registre et les marqueurs linguistiques des relations sociales entre les locuteurs) et discursives (construire des ensembles linguistiques longs et cohérents en utilisant les conventions appropriées de communication et utiliser un discours oral et des textes écrits à des fins précises de communication). Toutefois, dans le contexte actuel, il s'agit de compétences génériques et elles sont donc exclues du modèle. Les lecteurs intéressés par une présentation détaillée de ces compétences particulières consulteront le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir la note 5), où elles sont décrites de manière approfondie.

2. la capacité à répondre aux exigences de communication dans des situations interculturelles en employant plus d'une langue ou une variété de langues, ou alors une langue commune ou une *lingua franca* afin de comprendre une autre langue ;
3. la capacité à s'exprimer avec assurance et sans agressivité, même dans les situations où l'on est désavantagé par une inégalité de pouvoir, et la capacité à exprimer un désaccord fondamental avec une autre personne de manière néanmoins respectueuse de la dignité et des droits de celle-ci ;
4. la capacité à reconnaître les différentes formes d'expression et les diverses conventions de communication (verbale et non verbale) dans les communications employées par d'autres groupes sociaux et cultures ;
5. la capacité à adapter et à modifier son comportement de communication de manière à utiliser les conventions de communication (verbale et non verbale) appropriées par rapport à son/ses interlocuteur(s) et au contexte culturel dominant ;
6. la capacité à poser des questions à des fins d'éclaircissement d'une manière appropriée et avec doigté lorsque la signification des propos d'autrui n'est pas claire ou lorsque des incohérences sont décelées entre les messages verbaux et non verbaux d'autrui ;
7. la capacité à gérer les ruptures dans la communication, par exemple en demandant à son interlocuteur de répéter ou de reformuler ses propos ou en reformulant, révisant ou simplifiant ses communications mal comprises ;
8. la capacité à jouer le rôle de médiateur linguistique dans les échanges interculturels, avec des compétences notamment en traduction, en interprétation et en explication, et la capacité à jouer le rôle de médiateur interculturel en aidant les autres à comprendre et à apprécier les caractéristiques de quelqu'un ou de quelque chose qui est perçu(e) comme ayant des références culturelles différentes des siennes.

La coopération

Il s'agit des aptitudes nécessaires pour participer pleinement, avec d'autres personnes, à des activités, des tâches et des projets communs. Elles englobent la capacité ou l'aptitude :

1. à exprimer des points de vue et des opinions dans un contexte de groupe et à encourager les autres membres du groupe à exprimer leurs points de vue et leurs opinions dans ce cadre collectif ;
2. à développer le consensus et à faire des concessions au sein d'un groupe ;
3. à mener des actions conjointement avec d'autres personnes, de façon bilatérale et coordonnée ;
4. à définir et fixer des objectifs pour le groupe ;
5. à poursuivre les objectifs du groupe et à adapter son comportement aux fins d'atteindre ces objectifs ;
6. à apprécier les talents et les atouts de tous les membres du groupe, et à aider les autres à se développer dans les domaines qu'ils doivent et souhaitent améliorer ;

7. à encourager et à inciter les autres membres du groupe à coopérer et à s'entraider pour atteindre les objectifs communs ;
8. à aider les autres dans leur travail si nécessaire ;
9. à partager des connaissances, des expériences ou un savoir-faire pertinents et utiles avec le groupe, et à convaincre les autres membres du groupe d'en faire autant ;
10. à reconnaître le conflit dans le groupe, notamment en repérant les signes émotifs d'un conflit intérieur en soi et chez l'autre, et à répondre de manière appropriée par des moyens pacifiques et le dialogue.

La résolution de conflits

Il s'agit des aptitudes requises pour traiter, gérer et régler pacifiquement des conflits, à savoir, notamment, l'aptitude ou la capacité :

1. à atténuer ou prévenir l'agressivité et la négativité, et à créer un environnement neutre dans lequel les personnes se sentent libres d'exprimer leurs opinions divergentes et leurs préoccupations, sans crainte de représailles ;
2. à encourager et renforcer la réceptivité, la compréhension mutuelle et la confiance entre les parties en conflit ;
3. à reconnaître les inégalités de pouvoir et/ou de statut entre les parties en conflit, et à prendre des mesures pour réduire les effets éventuels de ces inégalités sur les communications entre ces parties ;
4. à gérer et réguler efficacement des émotions – il s'agit d'être capable d'interpréter ses propres émotions et motivations sous-jacentes ainsi que celles d'autrui et de gérer le stress émotionnel, l'angoisse et l'insécurité en soi et chez l'autre ;
5. à entendre et comprendre les points de vue des différentes parties concernées par le conflit ;
6. à exprimer et résumer les points de vue défendus par les différentes parties en conflit ;
7. à dissiper ou atténuer les malentendus de part et d'autre ;
8. à reconnaître que, parfois, une période de silence, de trêve ou d'inaction peut être nécessaire pour permettre aux parties en conflit de réfléchir sur les perspectives adoptées par les autres ;
9. à repérer, analyser, rapprocher et contextualiser les causes et d'autres aspects des conflits ;
10. à identifier les terrains d'entente permettant d'élaborer un accord entre les parties en conflit, à définir les options possibles pour régler les conflits et à parfaire les éventuels solutions ou compromis trouvés ;
11. à aider les autres à résoudre des conflits en les aidant à comprendre les options qui s'offrent à eux ;
12. à aider et guider les parties concernées pour qu'elles se mettent d'accord sur une solution optimale et acceptable au conflit.

6.4 La connaissance et la compréhension critique

Par connaissance, on entend l'ensemble des informations que possède une personne et, par compréhension, la faculté de comprendre et d'évaluer des significations. L'expression « compréhension critique » est employée dans le présent contexte pour souligner la nécessité, dans le cadre des processus démocratiques et du dialogue interculturel, de comprendre et d'évaluer des significations en réfléchissant activement et en évaluant de manière critique ce qui est compris et interprété (par opposition à une interprétation automatique, ordinaire et irréfléchie).

Les diverses formes de connaissance et de compréhension critique requises pour une culture de la démocratie peuvent se classer en trois grands ensembles, tels que décrits ci-dessous.

La connaissance et la compréhension critique de soi

La conscience et la connaissance de soi sont essentielles pour participer de manière efficace et appropriée à une culture de la démocratie. La connaissance et la compréhension critique de soi ont différentes facettes, notamment :

1. la connaissance et la compréhension de ses propres références culturelles ;
2. la connaissance et la compréhension de sa propre vision du monde, avec ses aspects et ses partis pris cognitifs, affectifs et « motivationnels » ;
3. la connaissance et la compréhension des postulats et des idées préconçues qui sous-tendent sa propre vision du monde ;
4. la compréhension de la manière dont sa propre vision du monde, ainsi que ses postulats et ses idées préconçues, dépendent de ses références culturelles et de ses expériences et influencent en retour ses propres perceptions, jugements et réactions à l'égard d'autrui ;
5. la conscience de ses propres émotions, sentiments et motivations, en particulier dans un contexte de communication et de coopération avec autrui ;
6. la connaissance et la compréhension des limites de sa propre compétence et de son propre savoir-faire.

La connaissance et la compréhension critique de la langue et de la communication

Ces aptitudes ont différentes facettes , notamment :

1. la connaissance des conventions de communication verbale et non verbale appropriées d'un point de vue social qui s'appliquent dans la/les langues(s) parlée(s) ;
2. la compréhension du fait que les personnes qui ont d'autres références culturelles peuvent suivre des conventions de communication verbale et non verbale différentes des leurs, importantes de leur point de vue, même si elles emploient la même langue ;

3. la compréhension du fait que les personnes qui ont des références culturelles différentes peuvent percevoir le sens des communications de manière différente ;
4. la compréhension du fait qu'il existe de multiples façons de parler dans une langue donnée et de multiples façons d'employer la même langue ;
5. la compréhension de la manière dont l'emploi d'une langue constitue une pratique culturelle qui fonctionne comme un vecteur d'information, de sens et d'identités circulant dans la culture dans laquelle s'inscrit cette langue ;
6. la compréhension du fait que les langues peuvent exprimer de manière unique des idées culturellement partagées ou exprimer des idées uniques difficiles à appréhender dans une autre langue ;
7. la compréhension de l'impact social et des répercussions sur autrui de différents styles de communication, notamment de la manière dont des styles de communication différents peuvent être incompatibles ou entraîner une rupture dans la communication ;
8. la compréhension de la manière dont ses propres postulats, idées préconçues, perceptions, convictions et jugements sont liés à sa/ses langue(s) d'usage.

La connaissance et la compréhension critique du monde (notamment de la politique, du droit, des droits de l'homme, de la culture, des cultures, des religions, de l'histoire, des médias, de l'économie, de l'environnement et du développement durable)

Il s'agit d'un vaste et complexe ensemble de compétences qui concerne divers domaines et englobe les aptitudes suivantes :

a. Connaissance et compréhension critique de la politique et du droit, notamment :

1. connaissance et compréhension des notions politiques et juridiques de base, telles que la démocratie, la liberté, la justice, l'égalité, la citoyenneté, les droits et devoirs, la nécessité des lois et des règlements, et l'État de droit ;
2. connaissance et compréhension des processus démocratiques et du fonctionnement des institutions politiques, y compris le rôle des partis politiques, les processus électoraux et les modes de scrutin ;
3. connaissance et compréhension des diverses manières dont les citoyens peuvent participer au débat public et au processus décisionnel, et influencer la politique et la société, en comprenant notamment le rôle que la société civile et les ONG peuvent jouer à cet égard ;
4. compréhension des relations de pouvoir, des désaccords politiques et de la divergence de vues dans les sociétés démocratiques, ainsi que de la manière dont ces désaccords et ces divergences peuvent être surmontés pacifiquement ;

5. connaissance et compréhension de l'actualité, des problématiques sociales et politiques actuelles, et des opinions politiques d'autrui ;
6. connaissance et compréhension des menaces actuelles à la démocratie.

b. Connaissance et compréhension critique des droits de l'homme, notamment :

1. connaissance et compréhension du fait que les droits de l'homme se fondent sur la dignité inhérente à tous les êtres humains ;
2. connaissance et compréhension du fait que les droits de l'homme sont universels, inaliénables et indivisibles, et que, si les droits de l'homme sont reconnus à tout être humain, chacun doit respecter les droits d'autrui, indépendamment de l'origine nationale, de l'origine ethnique, de la race, de la religion, de la langue, de l'âge, du sexe, du genre, de l'opinion politique, de la naissance, de l'origine sociale, de la fortune, du handicap, de l'orientation sexuelle ou de toute autre situation ;
3. connaissance et compréhension des obligations auxquelles les États et les gouvernements sont tenus en matière de droits de l'homme ;
4. connaissance et compréhension de l'histoire des droits de l'homme, notamment la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention européenne des droits de l'homme et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant ;
5. connaissance et compréhension des liens qui existent entre les droits de l'homme, la démocratie, la liberté, la justice, la paix et la sécurité ;
6. connaissance et compréhension du fait que, s'il peut y avoir de multiples manières d'interpréter et de vivre les droits de l'homme selon les sociétés et les cultures, les variations éventuelles ne doivent pas sortir du cadre posé par les instruments juridiques internationalement reconnus, lesquels définissent des normes minimales en matière de droits de l'homme, indépendamment du contexte culturel ;
7. connaissance et compréhension de la manière dont les principes des droits de l'homme sont appliqués dans des situations concrètes particulières, de la manière dont les droits de l'homme peuvent être violés, de la manière dont ces violations peuvent être sanctionnées et de la manière dont les conflits éventuels entre les droits de l'homme peuvent être réglés ;
8. connaissance et compréhension des enjeux majeurs qui se posent en matière de droits de l'homme dans le monde actuel.

c. Connaissance et compréhension critique de la culture et des cultures, notamment :

1. connaissance et compréhension de la manière dont les références culturelles déterminent les visions du monde, les idées préconçues, les perceptions, les convictions, les valeurs, les comportements et les interactions avec autrui ;
2. connaissance et compréhension du fait que tous les groupes culturels sont par nature variables et hétérogènes, n'ont pas de caractéristiques intrinsèques fixes, englobent des membres qui contestent et remettent en cause les significations culturelles traditionnelles et sont en perpétuelle évolution ;

3. connaissance et compréhension de la manière dont les structures du pouvoir, les pratiques discriminatoires et les obstacles institutionnels au sein de groupes culturels et entre ces groupes concourent à restreindre les opportunités offertes aux personnes défavorisées;
4. connaissance et compréhension des convictions, des valeurs, des normes, des pratiques, des discours et des produits spécifiques que peuvent utiliser des personnes qui ont des références culturelles particulières, en particulier celles avec lesquelles une interaction et une communication existent, et qui sont perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes.

d. Connaissance et compréhension critique des religions, notamment :

1. connaissance et compréhension des principaux aspects de l'histoire de traditions religieuses données, des doctrines et des textes fondamentaux de traditions religieuses données, et des points communs et des différences qui existent entre différentes traditions religieuses;
2. connaissance et compréhension des symboles et rituels religieux, ainsi que des utilisations religieuses de la langue;
3. connaissance et compréhension des principales caractéristiques des convictions, des valeurs, des pratiques et des expériences des pratiquants d'une religion donnée;
4. compréhension du fait que les expériences subjectives et les expressions personnelles des religions peuvent varier à divers égards par rapport aux représentations classiques de ces religions dans les manuels;
5. connaissance et compréhension de la diversité des convictions et des pratiques qui existe au sein d'une religion donnée;
6. connaissance et compréhension du fait que tous les groupes religieux comptent des membres qui contestent et remettent en cause les significations religieuses traditionnelles, n'ont pas de caractéristiques intrinsèques fixes et sont en perpétuelle évolution.

e. Connaissance et compréhension critique de l'histoire, notamment :

1. connaissance et compréhension du caractère changeant de l'histoire et de la manière dont les interprétations du passé évoluent avec le temps et varient d'une culture à l'autre;
2. connaissance et compréhension des diverses manières de présenter l'histoire selon différentes perspectives pour expliquer comment les forces et les facteurs historiques ont façonné le monde actuel;
3. connaissance et compréhension des processus d'investigation historique, en particulier la manière dont les faits sont sélectionnés et construits, et comment ils deviennent des éléments probants dans la production des récits, des explications et des arguments historiques;
4. compréhension de la nécessité d'avoir accès à d'autres sources d'information historique, car les sources classiques tiennent rarement compte de

la contribution des groupes marginalisés (les minorités culturelles ou les femmes, par exemple);

5. connaissance et compréhension du fait que l'histoire est souvent présentée et enseignée d'un point de vue ethnocentrique;
6. connaissance et compréhension de la manière dont les concepts de démocratie et de citoyenneté ont évolué différemment dans le temps selon les cultures;
7. connaissance et compréhension de la manière dont les stéréotypes constituent une forme de discrimination utilisée pour nier leur individualité et leur diversité à certains êtres humains, et porter atteinte aux droits de l'homme, ce qui, dans certains cas, a conduit à la commission de crimes contre l'humanité;
8. connaissance et interprétation du passé à la lumière du présent et dans une perspective d'avenir, et compréhension de l'importance du passé pour comprendre les préoccupations et les problématiques du monde actuel.

f. Connaissance et compréhension critique des médias, notamment :

1. connaissance et compréhension des processus utilisés par les médias pour sélectionner, interpréter et mettre en forme l'information avant de la soumettre au public;
2. connaissance et compréhension de la nature marchande des médias, qui implique des producteurs et des consommateurs, ainsi que des motivations, des intentions et des desseins potentiels des producteurs de contenus, d'images, de messages et de publicités pour les médias;
3. connaissance et compréhension des médias numériques, de la manière dont les contenus, les images, les messages et les publicités diffusés dans les médias numériques sont produits, et des divers desseins, motivations et intentions de ceux qui les créent ou les reproduisent;
4. connaissance et compréhension des répercussions que les contenus des médias, notamment numériques, peuvent avoir sur les jugements et les comportements individuels;
5. connaissance et compréhension de la manière dont les messages politiques, la propagande et les discours de haine dans les médias, notamment numériques, sont produits, de la manière dont ces formes de communication peuvent être repérées et de la manière dont les personnes peuvent se prémunir et se protéger contre les conséquences de ce type de communication.

g. Connaissance et compréhension critique de l'économie, de l'environnement et du développement durable, notamment :

1. connaissance et compréhension de l'économie et des processus économiques et financiers qui influent sur le fonctionnement de la société, notamment la relation entre l'emploi, les revenus, le profit, la fiscalité et les dépenses publiques;
2. connaissance et compréhension du lien qui existe entre les revenus et les dépenses, de la nature et des conséquences de l'endettement, du coût réel

d'un emprunt et du risque lié à un endettement supérieur à sa capacité de remboursement;

3. connaissance et compréhension de l'interdépendance économique de la communauté mondiale et des conséquences que les choix et les modes de consommation individuels peuvent avoir dans d'autres parties du monde;
4. connaissance et compréhension de l'environnement naturel, des facteurs qui peuvent influencer sur cet environnement, des risques associés à la dégradation de l'environnement, des enjeux environnementaux actuels et de la nécessité de consommer de manière responsable et de protéger l'environnement afin d'en garantir la durabilité;
5. connaissance et compréhension des liens qui existent entre les processus économiques, sociaux, politiques et environnementaux, en particulier d'un point de vue mondial;
6. connaissance et compréhension des questions éthiques associées à la mondialisation.

7. Conclusion

Comme indiqué en début de document, le modèle présenté ici vise à décrire les compétences que les apprenants doivent acquérir pour devenir des citoyens participatifs efficaces et vivre en paix les uns avec les autres, sur un pied d'égalité, dans des sociétés démocratiques multiculturelles. Il a vocation à éclairer la prise de décisions et la planification en matière d'éducation afin que les systèmes éducatifs soient mis à profit pour préparer les apprenants à devenir des citoyens compétents au niveau démocratique et interculturel.

Le modèle a aussi pour objet de permettre aux systèmes éducatifs d'autonomiser les apprenants pour en faire des agents sociaux autonomes capables de choisir et de poursuivre leurs propres buts dans la vie, dans le cadre des institutions démocratiques et dans le respect des droits de l'homme. Plusieurs compétences présentées dans le modèle sont particulièrement pertinentes à cette fin. Ainsi, les apprenants qui développent une attitude d'ouverture à l'égard des autres cultures, convictions, visions du monde et pratiques seront disposés à explorer et à analyser d'autres points de vue et modes de vie que ceux – traditionnels – avec lesquels ils ont grandi, et élargiront le champ de leur expérience et leur horizon ; les apprenants qui parviennent à apprendre de manière autonome seront à même de découvrir en toute indépendance ces nouveaux points de vue et modes de vie, sans dépendre des seules informations fournies par leur entourage immédiat ; enfin, les apprenants capables d'analyser et de réfléchir de manière critique seront à même de passer au crible ces points de vue et modes de vie, ainsi que les nouvelles informations et idées recueillies, pour se faire leur propre idée et déterminer si ces points de vue et ces modes de vie sont acceptables ou souhaitables. En outre, si les jeunes apprennent à valoriser la dignité humaine et les droits de l'homme, la diversité culturelle et la démocratie, ils pourront fonder tous leurs choix et leurs actes sur ces valeurs et mener de plein gré une vie respectueuse de la dignité, des droits de l'homme et des principes démocratiques.

Pour résumer, il est essentiel de permettre aux apprenants de développer les compétences définies dans le présent modèle pour leur donner les moyens de choisir et de poursuivre leurs propres objectifs, dans le cadre des processus démocratiques et dans le respect des droits de l'homme. Développer ces compétences par l'intermédiaire du système éducatif, tout en prenant des mesures pour lutter contre les désavantages structurels et l'inégalité, est capital pour garantir la bonne santé future de nos sociétés démocratiques multiculturelles ainsi que l'autonomisation et l'épanouissement des jeunes qui y vivent.

Annexe A

Les sources des cadres de compétences analysés dans le cadre du projet

Cette annexe présente la liste des sources de tous les cadres de compétences analysés pour le projet. Certaines de ces sources s'intéressent à plusieurs cadres à la fois, d'autres reprennent les cadres de compétences présentés dans d'autres sources, d'où une différence entre le nombre de documents cités (102) et le nombre total de cadres examinés (101).

1. Abbe A., Gulick L. M. V. et Herman J. L. (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA, www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf.
2. AFS Intercultural Programs (2013), *AFS educational goals*, www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/afs-educational-goals/.
3. Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf.
4. Barrett M. (2013), "Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?", in Barrett M. (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 147-68), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
5. Barrett M. (2015), "An integrative model of political and civic participation: linking the macro, social and psychological levels of explanation", in Barrett M. et Zani B. (eds), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. 162-87), Routledge, Londres.
6. Barrett M. et Brunton-Smith I. (2014), "Political and civic engagement and participation: towards an integrative perspective", *Journal of Civil Society* 10(1), 5-28.
7. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. et Philippou S. (2014), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/6134e-pub-dveloppeur-la-compence-interculturelle-par-l-ducation-srie-pestalozzi-n-3.html>

8. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F. et Panthier J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf
9. Bertelsmann Stiftung et Fondazione Cariplo (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
10. Boix Mansilla V. et Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
11. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf.
12. Brander P., Cardenas C., de Vicente Abad J., Gomes R. et Taylor M. (2004), *Education pack "All different – all equal"*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <http://eycb.coe.int/edupack/>.
13. Brander P., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A. et Pinkeviciute J. (2012), *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.theewc.org/uploads/content/compass_2012_FINAL.pdf
14. Brett P., Mompoin-Gaillard P. et Salema M.H. (2009), *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme: cadre de développement de compétences*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How_all_Teachers_FR.pdf
15. Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
16. Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
17. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. et Méndez García M.C. (2009a), *Autobiographie de rencontres interculturelles: contexte, concepts et théories*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_fr/aie_context_concepts_and_theories_fr.pdf
18. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. et Méndez García M.C. (2009b), *Autobiographie de rencontres interculturelles: notes à l'intention des animateurs*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_notes_for_facilitators_fr.pdf
19. Byram M., Gribkova B. et Starkey H. (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf
20. Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: The Civic Mission of Schools*, Campaign for the Civic Mission of

- Schools, Silver Spring, MD, <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>.
21. Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F.J., Noguerol A. et Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <http://carap.ecml.at/>
 22. Catteeuw P. (2012), *A framework of reference for intercultural competence*, FARO, Brussels, www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment.
 23. Čehajić S., Brown R. et Castano E. (2008), "Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia Herzegovina", *Political Psychology* 29(3), 351-67.
 24. Čehajić S., Effron D., Halperin E., Liberman V. et Ross L. (2011), "Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures", *Journal of Personality and Social Psychology* 101, 256-70.
 25. Cohen-Chen S., Halperin E., Crisp R. J. et Gross J. J. (2014), "Hope in the Middle East: malleability beliefs, hope, and the willingness to compromise for peace", *Social Psychological and Personality Science* 5 (1), 67-75.
 26. Connerley M. L. et Pedersen P. B. (2005), *Leadership in a diverse and multicultural environment: developing awareness, knowledge, and skills*, Sage, Thousand Oaks, CA.
 27. Conseil supérieur des programmes, ministère de l'Éducation nationale, France (2014), *Projet d'enseignement moral et civique*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC_337328.pdf.
 28. Conseil de l'Europe (1996), *EDC consultative meeting*, Doc. DECS/CIT (96)1.
 29. Conseil de l'Europe (2010), *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Cadre de compétences pédagogiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences_en.asp
 30. Crosbie V. (2014), "Capabilities for intercultural dialogue", *Language and Intercultural Communication* 14(1), 91-107.
 31. Deardorff D. K. (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States", *Journal of Studies in International Education* 10, 241-66.
 32. Department for Education, England, UK (2013), *Citizenship programmes of study: Key Stages 3 and 4, National Curriculum in England*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239060/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf.
 33. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra (2012), *Competencia social y ciudadana y coeducación: orientaciones para las materias de primaria*

- y secundaria, http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/11/competencia_social_y_ciudadana_y_coeducacion.pdf.
34. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco [Gouvernement basque] (n.d.), *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.*, www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competencias_Basicas_c.pdf.
 35. EC-CoE Youth Partnership (2014), *Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning/education activities*. Commission européenne et Conseil de l'Europe, <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8492613/ICD2014.pdf/73add476-4e8e-4522-8fb5-67df5e4ccfc8>.
 36. ELICIT (2010), *Reference framework of competences for teaching European citizenship literacy*, www.elicitizen.eu/tools-for-education/reference-framework.
 37. European Consortium for Accreditation (2005), *Dublin Descriptors*, http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.
 38. European Parliament/Parlement européen (2006), Recommendation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Journal officiel de l'Union européenne L 394 du 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>
 39. Eurydice (2012), *Citizenship Education in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice, Bruxelles.
 40. Fantini A. E. et Tirmizi A. (2006), *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publications, Paper 1, http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1.
 41. Flowers N., Brederode-Santos M.E., Claeys J., Fazah R., Schneider A. et Szelényi Z. (2009), *Repères Juniors – Manuel pour l'éducation aux droits de l'homme pour les enfants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20FR_book.pdf
 42. Frau-Meigs D. (2007), *General Rapporteur's report on the workshop on "Media literacy and human rights: education for sustainable democratic societies"*, Graz, Autriche, 5-7 décembre 2007.
 43. Göksel A., Gomes R., Keen E. et Brander P. (2010), *Mosaïques : Kit de formation pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <http://pjp-eu.coe.int/fr/web/youth-partnership>
 44. Gollob R., Krapf P. et Weidinger W. (eds) (2010), *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Teachers_manuals/Educating_democracy_EN.pdf.
 45. Gonzalez R., Manzi J. et Noor M. (2011), "Intergroup forgiveness and reparation in Chile: the role of identity and intergroup emotions", in Tropp L. et Mallett R. (eds), *Moving beyond prejudice reduction: pathways to positive intergroup relations* (pp. 221-40), American Psychological Association, Washington, DC.

46. Gouvernement d'Andorre (2015), "Annex I Perfil de l'alumne a l'acabament de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana", in Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà, *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra* 17, 4 de març del 2015, www.bopa.ad/bopa/027017/Documents/ga27017062.pdf.
47. Gouvernement de la Hongrie (2011), *Decree on the issue, introduction and implementation of the National Core Curriculum*. Magyar Közlöny.
48. Gouvernement de l'Espagne (2013), *Boletín Oficial del Estado* 295, Martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I. Pág. 97858-97921, www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.
49. Grindal K. (1997), *EDC: basic concepts and core competences: the approach in Norway*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
50. Halperin E., Crisp R., Husnu S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. et Gross J. J. (2012), "Promoting intergroup contact by changing beliefs: group malleability, intergroup anxiety and contact motivation", *Emotion* 12, 1192-95.
51. Halperin E., Porat R., Tamir M. et Gross J. J. (2013), "Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflict? From the laboratory to the field", *Psychological Science* 24, 106-111.
52. Halperin E., Russell G. A., Trzesniewski H. K., Gross J. J. et Dweck S. C. (2011), "Promoting the peace process by changing beliefs about group malleability", *Science* 333, 1767-1769.
53. Hewstone M., Cairns E., Voci A., Hamberger J. et Niens U. (2006), "Intergroup contact, forgiveness, and experience of 'The Troubles' in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 62(1), 99-120.
54. Himmelmann G. (2003), "Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung", unpublished manuscript, TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, Braunschweig [résumé in Byram, 2008].
55. Hoskins B. et Deakin Crick R. (2008), *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* JRC Scientific and Technical Report EUR 23360 EN 2008, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
56. Hoskins B., Villalba C. M. H. et Saisana M. (2012), *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*, JRC Scientific and Technical Report EUR 25182 EN 2012, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
57. Hoskins B., Villalba E., Van Nijlen D. et Barber C. (2008), *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*, JRC Scientific and Technical Report EUR 23210 EN 2008, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
58. INCA (2004), INCA Framework (assessor version), <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.

59. Jackson, R. (2015), *Intersections – Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde en éducation interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
60. Karwacka-Vögele K. (2012), "Towards indicators for intercultural understanding" in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 51-60), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
61. Krammer R., Kühberger C. and Windischbauer E. (2008), *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Vienna, www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf.
62. Lázár I. (ed.) (2012), *Recognising intercultural competence: what shows that I am interculturally competent?*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp.
63. Mata P. et Del Olmo M. (2009), "What do we mean by intercultural education? Results of an analysis on what INTER Network member think IE is and should be put in practice", in Gil Jaunena I. (ed.), *Diversity, inclusion and the values of democracy: building teachers' competences for intercultural education* (pp. 12-23), European Commission's Lifelong Learning Programme: INTER Network, 134367-LLP-1-2007-1-ES-COMENIUS-CNW.
64. Messner W. et Schäfer N. (2012), "Advancing intercultural competencies for global collaboration", in Bäumer U., Kreutter P. and Messner W. (eds), *Globalization of professional services* (pp. 189-201), Springer Verlag, Berlin.
65. Milot M. (2007), "The religious dimension in intercultural education", in Keast J. (ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (pp. 19-30), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
66. Mompoin-Gaillard P. et Lázár I. (eds) (2015), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
67. National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012), *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
68. Neuner G. (2012), "The dimensions of intercultural education", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
69. Noor M. et Cantacuzino M. (2013), *The forgiveness toolbox*, www.theforgivenessstoolbox.com.
70. Noor M., Brown R. J. et Prentice G. (2008), "Precursors and mediators of intergroup reconciliation in Northern Ireland: a new model", *British Journal of Social Psychology* 47(3), 481-95.
71. Noor M., Brown R., Gonzalez R., Manzi J. et Lewis C. A. (2008), "On positive psychological outcomes: what helps groups with a history of conflict to

- forgive and reconcile with each other?", *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(6), 819-32.
72. Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, Lisbonne, www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf.
 73. Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
 74. Nussbaum M. (2006), "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education", *Journal of Human Development* 7(3), 385-95.
 75. O'Regan J. P. et MacDonald M. N. (2007), *Consultation report on the development of National Occupational Standards in intercultural working*, CLT, The National Centre for Languages, Londres.
 76. Organisation de coopération et de développement économiques (2005), *The definition and selection of key competences: executive summary*. Organisation de coopération et de développement économiques/DeSeCo, Paris. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.
 77. OSCE/BIDDH (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Varsovie, www.osce.org/odihr/93969.
 78. Oxfam (2006), *Education for global citizenship: a guide for school*, Oxfam, Oxford, www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx.
 79. Partnership for 21st Century Skills (2009), *P21 framework definitions*, www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.
 80. Portera A. (2014), "Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy", *Intercultural Education* 25, 157-74.
 81. Prats E., Tey A. et Martínez M. (2011), *Educar per una ciutadania activa a l'escola*, Aula de Ciutadania, Barcelone.
 82. Ruffino R. (2012), "Intercultural education and pupil exchanges", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 63-94), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
 83. Rychen D. S. et Salganik L. H. (eds) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe and Huber, Göttingen.
 84. Saguy T. et Halperin E. (2014), "Exposure to outgroup members criticizing their own group facilitates intergroup openness", *Personality and Social Psychology Bulletin* 40, 791-802.
 85. Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre (2012), *Intercultural competence: research report*, www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/interculturalcompetenceresearchreport/.
 86. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. et Losito B. (2010a), *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings.pdf.

87. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. et Losito B. (2010b), *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf.
88. Schulz W., Ainley J. et van de Gaer E. (2010), "Preparedness for active citizenship among lower secondary students in international comparison". Paper presented at the 4th IEA International Research Conference, Göteborg, 1^{er}-3 juillet 2010.
89. Shnabel N., Halabi S. et Noor M. (2013), "Overcoming competitive victimhood and facilitating forgiveness through re-categorization into a common victim and perpetrator identity", *Journal of Experimental Social Psychology* 49, 867-77.
90. Soland J., Hamilton L. S. et Stecher B. M. (2013), *Measuring 21st century competencies: guidance for educators*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/gcen-measuring21cskills.pdf>.
91. Stradling R. (2001), *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. <https://book.coe.int/eur/fr/enseignement-de-l-histoire/2228-enseigner-l-histoire-de-l-europe-du-20eme-siecle.html>
92. Sue D. W. (2001), "Multidimensional facets of cultural competence", *The Counseling Psychologist* 29(6), 790-821.
93. Tam T., Hewstone M., Cairns E., Tausch N., Maio G. et Kenworthy J. (2006), "The impact of intergroup emotions on forgiveness in Northern Ireland", *Group Processes and Intergroup Relations* 10(1), 119-35.
94. Tam T., Hewstone M., Kenworthy J. B., Cairns E., Marinetti C., Geddes L. et Parkinson B. (2008), "Postconflict reconciliation: intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 64(2), 303-20.
95. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*, www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA%20PAGINA.pdf.
96. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-b), *Generic competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html.
97. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-c), *Education – specific competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html.
98. Ulrich M. et Oser F. (1999), *Participatory experience and individual competence*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
99. UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.

100. UNESCO (2014), *Global Citizenship Education : Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
101. Veldhuis, R. (1997), *Éducation à la citoyenneté démocratique : dimensions de la citoyenneté, compétences essentielles, variables et activités internationales*, Conseil de l'Europe, Doc DECS/CIT (97)23. https://www.coe.int/t/dg4/youth/Resources/Documents/Bibliographies/EDC_en.asp
102. Zukin C., Keeter S., Andolina M., Jenkins K. et Delli Carpini M. X. (2006), *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*, Oxford University Press, New York.

Annexe B

Les 55 compétences potentielles retenues parmi les 101 cadres de compétences

On notera que cette liste comprend uniquement les compétences des 101 cadres qui ont été jugées pertinentes pour une culture de la démocratie. Les autres compétences décrites dans ces cadres, pertinentes pour d'autres contextes (par exemple l'employabilité), en sont exclues.

1. Valorisation/respect des autres êtres humains
2. Valorisation/respect de la différence et de la diversité culturelles
3. Valorisation/respect des droits de l'homme
4. Valorisation/respect de la démocratie
5. Valorisation/respect de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit
6. Valorisation/respect des autres cultures/de l'altérité culturelle, notamment une attitude ouverte à l'égard des autres cultures
7. Tolérance
8. Esprit civique
9. Responsabilité
10. Sentiment d'efficacité personnelle et confiance en soi
11. Autonomie et initiative
12. Tolérance de l'ambiguïté
13. Capacité de coopération et de collaboration
14. Capacité de résolution des conflits
15. Empathie et décentrage
16. Adoption de perspectives multiples
17. Conscience et connaissance de soi
18. Conscience de la communication
19. Connaissance linguistique
20. Aptitudes linguistiques et de communication
21. Écoute et observation
22. Conscience de ses émotions
23. Émotions et motivations relatives à la participation civique et politique
24. Gestion du stress, régulation des émotions et maîtrise de soi

25. Intérêt politique et civique
26. Opinions et convictions politiques et civiques
27. Connaissance et compréhension de la politique et du droit
28. Connaissance et compréhension des questions financières et de l'économie
29. Connaissance et compréhension des droits de l'homme
30. Connaissance et compréhension de cultures spécifiques
31. Connaissance et compréhension de la culture en général
32. Connaissance et compréhension des religions
33. Connaissance et compréhension du monde naturel et de la durabilité de l'environnement
34. Connaissance et compréhension de l'histoire
35. Connaissance et compréhension du monde actuel
36. Connaissance et maîtrise des médias (traditionnels comme nouveaux)
37. Découverte et acquisition de connaissances par l'interaction
38. Capacité d'interprétation et de rapprochement
39. Raisonnement général et analyse
40. Capacité de différenciation et d'évaluation des atouts, avantages ou objectifs à court terme, par opposition au long terme
41. Esprit critique
42. Conscience culturelle critique
43. Raisonnement, jugement et intégrité d'un point de vue moral/éthique
44. Résolution des problèmes
45. Prise de décision
46. Créativité
47. Souplesse et adaptabilité
48. Persévérance
49. Orientation ou style cognitif
50. Attitudes face à l'apprentissage
51. Esprit pratique
52. Comportement interculturel
53. Participation politique
54. Participation civique
55. Compétences professionnelles spécialisées (des enseignants, psychologues, etc.)

Annexe C

Suggestions de lectures complémentaires, outre les références citées à l'annexe A¹¹

- ▶ Ayton-Shenker D. (1995), *The challenge of human rights and cultural diversity*, United Nations Department of Public Information, DPI/1627/HR, New York.
- ▶ Bandura A. (1994), "Self-efficacy", in Ramachandran V. S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour*, Vol. 4 (pp. 71-81), Academic Press, New York.
- ▶ Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- ▶ Barrett M. et Zani B. (eds) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, Londres.
- ▶ Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Brady D., Verba S. et Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review* 89, 271-94.
- ▶ Cattle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- ▶ Chiu C.-Y. and Hong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, New York.
- ▶ Coste D. et Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation function of schools*, Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- ▶ Conseil de l'Europe (1950), *Convention européenne des droits de l'homme*, Strasbourg. <http://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680063776>
- ▶ Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- ▶ Conseil de l'Europe (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel "Vivre ensemble dans l'égalité"*, Comité des Ministres, Conseil de l'Europe, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

11. On trouvera d'autres références dans la bibliographie annotée produite dans le cadre du projet (voir www.coe.int/competences pour de plus amples détails).

- ▶ Conseil de l'Europe (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.
- ▶ Deardorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- ▶ Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/respect>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edition), Cornell University Press, Ithaca, NY.
- ▶ Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. H., Davidson L., Keyes C. L. M. and Moore K. A. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 253-65), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- ▶ Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Feldmann E., Henschel T. R. et Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Furnham A. et Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* 4(9), 717-28.
- ▶ Hua C. W. et Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College. Singapour.
- ▶ Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy* (pp. 771-2), Oxford University Press, Oxford.
- ▶ Knauth T. (2010), *Tolerance – a key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.
- ▶ Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", *Studies in Higher Education* 38(4), 506-22.
- ▶ Oakes P. J. Haslam S. A. et Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.
- ▶ Osler A. et Starkey H. (2005), *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- ▶ Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.
- ▶ Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a trans-national paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ▶ Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", in Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1-65), Academic Press, New York.

- ▶ Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie*, 42, 249-88.
- ▶ Sherrod L. R., Torney-Purta J. et Flanagan C. A. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley & Sons, Hoboken, N&J.
- ▶ Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- ▶ Nations Unis (2015), *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Verba S., Schlozman K. L. et Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Annexe D

Auteur et contributions

Auteur principal:

- ▶ Martyn Barrett

Contributions de:

- ▶ Michael Byram, Luisa De Bivar Black, Jaroslav Faltyn, Claudia Lenz, Pascale Mompoint-Gaillard, Ketevan Natriashvili, Milica Popović, Călin Rus, Salvador Sala, Hilligje van't Land, Natalia Voskresenskaya, Pavel Zgaga

Service de l'éducation du Conseil de l'Europe:

- ▶ Sjur Bergan, Villano Qiriaz, Christopher Reynolds, Mireille Wendling

Remerciements:

Le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe tient à exprimer sa profonde reconnaissance aux personnes suivantes pour avoir relu le projet de modèle de compétences pour une culture de la démocratie et fait part de leurs commentaires en la matière:

- ▶ Erik Amnå, Léonce Bekemans, Cesar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel Garcia Lopez, Rolf Gollob, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Roberto Ruffino, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Le projet a également bénéficié du soutien actif et du concours financier des ministères de l'Éducation de l'Andorre, de la Géorgie et de la Norvège.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: +32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskiftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4424
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax.: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Les sociétés européennes contemporaines sont confrontées à de nombreux défis: des taux de participation électorale en baisse, une défiance croissante à l'égard des responsables politiques, une forte prévalence des infractions motivées par la haine, de l'intolérance et des préjugés à l'égard des groupes ethniques et religieux minoritaires, ainsi qu'un soutien croissant à l'extrémisme violent. Ces défis menacent la légitimité des institutions démocratiques et la coexistence pacifique au sein des pays européens.

L'éducation formelle est un outil essentiel pour répondre à ces défis. Une offre et des pratiques éducatives appropriées peuvent stimuler la participation démocratique, réduire l'intolérance et les préjugés, et diminuer le soutien à l'extrémisme violent. Toutefois, pour atteindre ces objectifs, il faut que les éducateurs comprennent parfaitement quelles compétences démocratiques doivent être acquises dans le cadre du programme d'études.

Cet ouvrage propose un nouveau modèle théorique des compétences qui permettent aux citoyens de participer à une culture de la démocratie et de vivre ensemble en paix dans des sociétés culturellement diverses. Deux années de travail intensif ont été nécessaires pour élaborer ce modèle, qui a été massivement entériné par d'éminents spécialistes de l'éducation lors d'une consultation internationale. L'ouvrage décrit le modèle de compétences dans le détail ainsi que les méthodes utilisées pour le mettre au point. Le modèle offre un cadre conceptuel solide pour l'élaboration future de programmes d'études, de pédagogies et de systèmes d'évaluation dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. En l'appliquant, les systèmes éducatifs pourront être mis au profit de la démocratie en préparant les élèves à devenir des citoyens engagés et tolérants. L'ouvrage constitue la première composante d'un nouveau cadre de référence des compétences nécessaires à une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe. Il devrait être lu par tous les décideurs politiques en matière d'éducation et les professionnels de l'éducation à la citoyenneté démocratique, de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation interculturelle.

PREMS 040416

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont 28 sont également membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8249-4
13 €/26 \$US



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE