

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE



Volume 1

Contexte, concepts et modèle

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE

Volume 1

Contexte, concepts et modèle

Édition anglaise :
*Reference Framework of Competences for
Democratic Culture – Volume 1*
ISBN 978-92-871-8573-0

*Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de
la responsabilité des auteurs et ne reflètent
pas nécessairement la ligne officielle du
Conseil de l'Europe.*

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.) ou
mécanique, photocopie, enregistrement
ou de toute autre manière – sans
l'autorisation écrite préalable de la
Direction de la communication (F-67075
Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Photos: iStockphoto.com
Couverture et mise en page : Service
de la production des documents et des
publications (SPDP), Conseil de l'Europe

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

ISBN 978-92-871-8968-4
(Publication en trois volumes)
© Conseil de l'Europe, octobre 2019
Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Table des matières

AVANT-PROPOS	5
PRÉFACE	7
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1 – GENÈSE DU CADRE	13
CHAPITRE 2 – LE CADRE – DÉFINITION ET CONTENU	19
CHAPITRE 3 – LA NÉCESSITÉ D’UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE ET DU DIALOGUE INTERCULTUREL	23
CHAPITRE 4 – L’IMPORTANCE DES STRUCTURES INSTITUTIONNELLES	27
CHAPITRE 5 – LES FONDEMENTS CONCEPTUELS DU CADRE	29
CHAPITRE 6 – MODÈLE DES COMPÉTENCES REQUISES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE ET POUR LE DIALOGUE INTERCULTUREL	37
CHAPITRE 7 – LES DESCRIPTEURS – UTILISATIONS ET OBJECTIFS	61
CONCLUSION	67
GLOSSAIRE DE TERMES CLÉS	69
LECTURES COMPLÉMENTAIRES	83

Avant-propos

Les lois et les institutions démocratiques ne peuvent fonctionner efficacement que si elles sont fondées sur une culture de la démocratie, et, à cet égard, l'éducation joue un rôle primordial. Telles étaient les conclusions du 3^e Sommet des chefs d'État et de gouvernement du Conseil de l'Europe, qui s'est tenu à Varsovie en 2005 et à l'issue duquel notre Organisation a été chargée de promouvoir une culture de la démocratie chez les citoyens européens. Dans cette perspective, il est fondamental de veiller à ce que les jeunes acquièrent les connaissances, les valeurs et les capacités qui leur permettront d'être des citoyens responsables dans des sociétés modernes, plurielles et démocratiques.

Depuis lors, les États membres ont mis en place diverses initiatives à cette fin, sans toutefois leur donner d'orientation précise ni adopter une vision commune des objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique. C'est pour remédier à cette lacune qu'a été conçu le présent *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*.

La nécessité urgente d'un tel instrument a été mise en évidence par les nombreux attentats terroristes perpétrés en Europe ces dernières années. L'éducation est un investissement à moyen, voire à long terme, qui peut prévenir l'extrémisme violent et la radicalisation ; aussi est-ce maintenant qu'il faut commencer à agir. Dans ce contexte, le Modèle de compétences pour une culture de la démocratie (présenté dans le volume 1 du Cadre) a été adopté à l'unanimité par la 25^e Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, réunie à Bruxelles en 2016.

Fruit d'un vaste processus de consultation et de pilotage mené au sein des États membres et au-delà, ce Cadre de référence repose sur des principes communs à nos sociétés démocratiques. Il définit, pour tous les niveaux de l'éducation, les outils et les notions fondamentales dont doivent disposer les apprenants pour développer un sentiment d'appartenance et apporter à leur tour une contribution positive à nos sociétés démocratiques. Cet instrument, compatible avec diverses approches pédagogiques, propose ainsi une ligne d'action commune aux systèmes éducatifs.

Son objectif est d'aider à créer des sociétés ouvertes, tolérantes et multiculturelles en s'appuyant sur l'éducation. J'espère que nos États membres l'adopteront et qu'il leur sera utile.

Thorbjørn Jagland

*Secrétaire Général
du Conseil de l'Europe*

Préface

Dans quel type de société nos enfants vivront-ils demain ? La réponse à cette question réside en grande partie dans l'éducation que nous leur proposons aujourd'hui. Reflétant l'image du monde que nous souhaitons laisser aux générations futures, l'éducation joue en effet un rôle déterminant dans la construction de l'avenir.

La démocratie est l'un des trois piliers du Conseil de l'Europe, et il ne devrait faire aucun doute pour ses États membres qu'elle doit rester l'un des fondements de nos sociétés. Cependant, aussi solides soient-elles, nos institutions ne peuvent fonctionner de façon véritablement démocratique que si nos citoyens ont pleinement conscience du pouvoir que leur donne leur droit de vote, mais aussi des valeurs qu'incarnent les institutions de leurs pays respectifs. Nos systèmes éducatifs et nos établissements scolaires doivent préparer les jeunes à devenir des personnes actives, engagées et responsables : c'est un socle minimal pour le bon fonctionnement des sociétés dans lesquelles nous vivons, des sociétés complexes, multiculturelles et en constante mutation. À l'aube de l'informatique quantique et de l'intelligence artificielle, il est important que nos enfants soient dotés des valeurs, des attitudes, des compétences, de la connaissance et de la compréhension critique qui leur permettront de prendre des décisions responsables pour leur avenir.

Conçu par le Conseil de l'Europe, le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (le Cadre) repose sur la conviction que les systèmes éducatifs, les établissements scolaires et les universités devraient faire de la préparation à la citoyenneté démocratique l'une de leurs missions fondamentales. Cette mission suppose notamment d'assurer que les apprenants connaissent et comprennent les défis auxquels ils sont confrontés et les conséquences de leurs décisions, et qu'ils sachent ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. Pour cela, il leur faut acquérir certaines connaissances, mais aussi les compétences pertinentes. Ce sont précisément ces compétences que le Cadre vise à définir.

Le Cadre se divise en trois volumes.

Le premier volume présente le modèle de compétences mis au point par une équipe multidisciplinaire d'experts internationaux à l'issue de travaux de recherche approfondis et de longues consultations. Les 20 compétences ainsi définies sont réparties en quatre domaines (Valeurs, Attitudes, Aptitudes, Connaissance et compréhension critique) ; elles s'accompagnent d'informations sur la genèse du modèle et sur la façon dont il convient de l'utiliser.

Le deuxième volume contient un ensemble d'énoncés, ou « descripteurs », définissant des objectifs et des résultats d'apprentissage pour chaque compétence. Ces descripteurs visent à aider les éducateurs à concevoir des situations d'apprentissage leur permettant d'observer le comportement des apprenants par rapport à une compétence donnée. Ils ont été testés par des écoles et des enseignants volontaires dans 16 États membres.

Enfin, le troisième volume propose des orientations sur la manière d'utiliser le modèle de compétences pour six dimensions différentes de l'éducation. D'autres chapitres seront ajoutés en temps utile.

Le Cadre se veut un instrument visant à inspirer des approches individuelles de l'enseignement des compétences pour une culture de la démocratie, tout en poursuivant un objectif commun. Il n'y a pas de prescription quant à la manière d'utiliser les trois volumes, mais, dans la mesure où ils ont été conçus comme un ensemble cohérent, nous recommandons aux éducateurs de se familiariser avec le Cadre dans son intégralité avant de décider de l'approche personnelle qu'ils adopteront, en fonction de leurs besoins et de leur contexte.

Je suis très fière de présenter à nos États membres ce *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*. Fruit de beaucoup de dévouement, résultat de nombreuses consultations, il témoigne de l'ouverture d'esprit de ses auteurs. J'espère que vous serez nombreux à l'utiliser dans l'esprit dans lequel il a été conçu, c'est-à-dire comme une contribution aux efforts pour façonner la société telle que nous souhaitons la léguer à nos enfants.

Snežana Samardžić-Marković

*Directrice générale de la démocratie
Conseil de l'Europe*

Remerciements

Équipe d'auteurs

Le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* a été conçu par le Service de l'éducation, en coopération avec les experts internationaux suivants :

Martyn Barrett
Luisa de Bivar Black
Michael Byram
Jaroslav Faltýn
Lars Gudmundson
Hilligje van't Land
Claudia Lenz
Pascale Mompoin-Gaillard
Milica Popović
Călin Rus
Salvador Sala
Natalia Voskresenskaya
Pavel Zgaga

Service de l'éducation du Conseil de l'Europe

Chef de service : Sjur Bergan

Chef de la Division des politiques éducatives : Villano Qiriazzi

Chef de projet principal : Christopher Reynolds

Assistantes : Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Soutien et assistance

Le Conseil de l'Europe tient tout particulièrement à remercier pour leur soutien les personnes suivantes :

- ▶ Josep Dallerès et Esther Rabasa Grau, Représentants permanents de la principauté d'Andorre auprès du Conseil de l'Europe entre 2012 et 2017 ;
- ▶ Germain Dondelinger[†], Jindřich Fryč et Etienne Gilliard, présidents successifs du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives du Conseil de l'Europe entre 2012 et 2018 ;
- ▶ Ketevan Natriashvili, vice-ministre de l'Éducation, Géorgie.

Le projet relatif au *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* a bénéficié du soutien actif et financier des ministères de l'Éducation de l'Andorre, de la Belgique, de Chypre, de la Géorgie, de la Grèce, de la Norvège et de la République tchèque.

Le Service de l'éducation adresse également ses remerciements au Centre européen Wergeland et à l'Institut interculturel de Timișoara pour l'assistance substantielle qu'ils ont fournie en matière de formation et de pilotage.

Contributions

Le Conseil de l'Europe remercie aussi les personnes suivantes pour leurs précieux commentaires et leurs contributions au cours du processus d'élaboration du *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* :

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn et Fatmiroshe Xhemalaj.

Enfin, et surtout, le Service de l'éducation tient à adresser aux nombreux enseignants, formateurs d'enseignants et responsables d'établissements scolaires ayant piloté les descripteurs ses remerciements les plus sincères pour leur dévouement et leur coopération.



Introduction

Le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (ci-après, le Cadre) s'adresse aux acteurs de l'éducation intervenant à tous les niveaux des systèmes éducatifs, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement primaire et secondaire, sans oublier l'éducation des adultes et la formation professionnelle. Il propose une approche systématique de la conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences pour une culture de la démocratie (CCD), et de leur introduction dans les systèmes éducatifs d'une manière qui soit cohérente, globale et transparente pour toutes les parties prenantes.

Fondamentalement, le Cadre propose un modèle de compétences que doivent acquérir les apprenants pour pouvoir participer effectivement à une culture de la démocratie et vivre pacifiquement aux côtés de leurs pairs dans des sociétés démocratiques multi-culturelles. Il prévoit également des descripteurs pour chacune de ces compétences.

La présente publication comprend trois volumes¹. Ce premier volume explique la genèse de l'instrument et les travaux antérieurement menés par le Conseil de l'Europe dans ce domaine. Il contient également quelques mises en garde importantes concernant son utilisation et des explications sur les concepts et principes théoriques qui sous-tendent le Cadre. Suivent une description du modèle de compétences, puis une introduction au rôle des descripteurs dans l'instrument. Ce premier volume s'achève par un glossaire de termes clés et par des suggestions pour des lectures complémentaires.

1. Il existe en outre un document plus ancien qui explique comment le Cadre a été conçu ; il peut être utile au lecteur souhaitant comprendre le processus d'élaboration de l'instrument, les raisons pour lesquelles il a été conçu, ainsi que les aspects techniques du modèle. Voir : Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie : vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture>.

Le deuxième volume est plus spécifiquement axé sur les descripteurs. Il explique comment ces derniers ont été conçus et en présente la liste complète.

Enfin, le troisième volume donne des orientations sur la mise en œuvre du Cadre dans les systèmes éducatifs. Les trois premiers chapitres traitent de l'utilisation du modèle et des descripteurs à trois stades successifs de la planification de l'enseignement, à savoir la conception de curriculums, la planification de la pédagogie et la conception de l'évaluation. Les chapitres suivants expliquent comment le Cadre peut être utilisé dans la formation des enseignants, comment il peut être mis en œuvre selon une approche globale de l'école et dans quelle mesure il est pertinent pour traiter d'une question sociale et politique urgente, à savoir le renforcement de la résilience face à la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme.

Le modèle présenté décrit les compétences de façon détaillée, les descripteurs étant des outils destinés à aider les éducateurs à rendre les compétences opérationnelles chez les apprenants. Il n'impose aucun idéal ; il propose plutôt une organisation conceptuelle des compétences, à laquelle les utilisateurs du Cadre pourront se référer. Chacun reste libre de décider comment adapter et mettre en œuvre l'instrument dans son contexte particulier pour atteindre ses propres objectifs. Le troisième volume décrit différents modes d'utilisation possible de l'instrument selon la situation propre à chacun.



Chapitre 1

Genèse du Cadre

Valeurs et éducation

Ces dernières années, l'éducation a pris une importance croissante dans les travaux du Conseil de l'Europe en tant que moyen fondamental pour promouvoir et protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. Bien que ces valeurs soient des piliers des sociétés et des systèmes politiques européens depuis des décennies, elles doivent être entretenues et consolidées. En ces temps de crise économique et politique, il semble encore plus évident que les citoyens devraient être capables et désireux de s'engager activement dans la défense de ces valeurs. La capacité à participer activement aux processus démocratiques s'acquiert dès la petite enfance, et elle s'entretient tout au long de la vie. De fait, l'acquisition de compétences est un processus dynamique et sans fin : les individus sont appelés à développer les compétences qu'ils possèdent déjà et à en acquérir de nouvelles pour s'adapter aux changements qui interviennent en permanence dans les environnements dans lesquels ils vivent.

Les institutions éducatives jouent un rôle important dans ce processus. C'est à l'école que la plupart des enfants entrent pour la première fois en contact avec le domaine public. C'est donc là que doit commencer l'éducation à la démocratie. D'autres institutions éducatives, notamment des instituts d'éducation complémentaire et d'enseignement supérieur, devraient aussi contribuer à cet enseignement, d'une façon qui soit appropriée à l'âge et au niveau de maturité des apprenants.

L'éducation à la démocratie devrait s'inscrire dans une approche transversale et cohérente de l'éducation, qui s'intéresse à l'individu dans sa globalité. Dans sa

Recommandation CM/Rec(2007)6 relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche, le Conseil de l'Europe propose une vision de l'éducation axée sur les quatre grands objectifs suivants :

- ▶ la préparation à un emploi durable ;
- ▶ la préparation à une vie de citoyens actifs dans des sociétés démocratiques ;
- ▶ le développement personnel ;
- ▶ le développement et la consolidation (...) d'une base de connaissances approfondie et diversifiée.

Ces quatre éléments sont nécessaires pour permettre aux individus de vivre leur vie de façon indépendante et de participer en tant que citoyens actifs à tous les domaines de sociétés modernes, qui évoluent rapidement ; ils ont tous la même importance et sont complémentaires. En effet, bon nombre des compétences qui participent à l'employabilité d'un individu – telles que la capacité d'analyse, les compétences en communication et la capacité à travailler en équipe – contribuent également à faire de cet individu un citoyen actif dans une société démocratique et sont fondamentales pour son développement personnel.

Étant donné que les changements culturels, technologiques et démographiques nécessitent une disposition à apprendre, à réfléchir, à relever les nouveaux défis et à saisir les opportunités qui se présentent dans le domaine professionnel, dans la vie privée et dans la vie publique, ces quatre objectifs doivent être poursuivis par les individus tout au long de leur vie. Par ailleurs, les autorités publiques ont la responsabilité de les aider à le faire en proposant un système adéquat d'apprentissage tout au long de la vie.

Pour aider les autorités chargées de l'éducation à remplir cette obligation, par le passé, le Conseil de l'Europe a déjà conçu des approches et des matériels, et soutenu leur mise en œuvre dans les États membres, notamment par le biais de la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH), qui précise les principaux fondements conceptuels, objectifs et domaines de mise en œuvre de l'ECD/EDH. Cette charte définit l'éducation à la citoyenneté démocratique de la manière suivante :

l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit. (Section 2.a)

Elle définit également l'éducation aux droits de l'homme comme suit :

l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales. (Section 2.b)

Ces définitions mettent l'accent sur les compétences (telles que la connaissance, les aptitudes, la compréhension et les attitudes) que les apprenants doivent acquérir pour être en mesure de se comporter comme des citoyens actifs ; elles donnent un

aperçu très complet des objectifs, politiques et principes éducatifs qui sont nécessaires pour autonomiser les apprenants.

L'autonomisation et l'approche traditionnelle de l'éducation en Europe

La Charte sur l'ECD/EDH dispose que :

Les pratiques et les activités d'enseignement et d'apprentissage devraient respecter et promouvoir les valeurs et les principes concernant la démocratie et les droits de l'homme. (Section 5.e)

Les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation respectent ces valeurs et principes, ainsi que les approches traditionnelles de l'éducation adoptées en Europe. L'approche pédagogique correspondante n'est pas seulement fonctionnelle, mais aussi éducative. Elle s'inscrit dans une longue tradition éducative, fondée sur des idées humanistes et reflétée dans le concept de *Bildung*, c'est-à-dire le processus qui dure tout au long de la vie et qui permet aux individus de faire des choix pour leur propre vie de façon indépendante, de reconnaître autrui comme son égal et d'interagir avec lui de manière constructive. Les apprenants sont ainsi considérés comme acteurs de leur apprentissage, dont ils ont la responsabilité, et non comme des « récepteurs » de connaissances passifs, ou comme de simples sujets auxquels on transmet des valeurs. Les systèmes éducatifs, les institutions éducatives et les éducateurs qui y travaillent sont ainsi censés placer les apprenants au centre de leur propre apprentissage, et les aider à développer une réflexion indépendante et critique.

Ce type d'éducation est explicitement lié aux idéaux de la démocratie et reflète les principes des droits de l'homme, qui présentent une importance particulière pour l'acquisition des compétences nécessaires à une participation active à la démocratie. L'éducation ne doit donc pas être orientée uniquement vers la transmission de connaissances. Il s'agit également de créer des conditions propices au plein développement de leur potentiel par les apprenants, d'une façon et à un rythme qui leur conviennent, et sur lesquels ils peuvent influencer.

Par ailleurs, l'apprentissage n'est pas qu'une question de processus cognitifs. Il implique l'apprenant dans sa globalité, faisant appel à son intellect, à ses émotions et à ses expériences. À cet égard, l'apprentissage par l'expérience est particulièrement important pour l'acquisition des compétences nécessaires à une participation démocratique active. Les contextes les plus favorables à l'acquisition des aptitudes à la coopération sont les situations d'apprentissage axées sur l'interaction ou la collaboration. La réflexion critique, quant à elle, est favorisée par les possibilités de traiter des différents aspects d'un sujet et d'en apprécier les diverses interprétations, et par les encouragements à le faire. Enfin, le meilleur moyen de comprendre l'importance de respecter les droits d'autrui est l'immersion dans un contexte éducatif au sein duquel le respect des droits et des responsabilités de tous, adultes comme jeunes, est à la base de tout jugement ou de toute action.

Le Cadre contribuera à la mise en place d'une éducation qui garantit l'épanouissement des individus, la protection des droits de l'homme de chacun et l'expression des valeurs démocratiques, par le biais d'instances publiques et d'autres institutions

concernant les citoyens. Les compétences incluses dans l'instrument définissent la capacité de créer ou de restructurer les institutions ou processus de manière pacifique, en vue de donner naissance à des sociétés démocratiques, ou de les renforcer. Cela suppose que les citoyens respectent les pratiques existantes et qu'ils s'impliquent activement à l'égard des pratiques considérées comme devant être réformées.

Les compétences pour une culture de la démocratie (CCD) dans les institutions éducatives

La Charte sur l'ECD/EDH dispose également que :

la gouvernance des établissements d'enseignement, y compris les écoles, devrait refléter et promouvoir les valeurs des droits de l'homme et encourager la responsabilisation et la participation active des apprenants, des personnels de l'éducation et des autres parties prenantes, y compris les parents. (Section 5.e)

Les institutions éducatives peuvent mettre cette disposition en œuvre et favoriser « l'apprentissage de la démocratie » :

- ▶ en organisant et en expliquant les processus décisionnels de façon adéquate ;
- ▶ en proposant des opportunités de débat et de participation active à la vie de ces institutions ;
- ▶ en veillant à ce que les relations entre les enseignants, les apprenants et les parents soient fondées sur la confiance et le respect mutuels.

L'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie repose sur la bonne association, au sein des institutions éducatives, de contextes démocratiques, d'approches pédagogiques et de méthodologies. Trois types d'apprentissage sont favorisés dans les environnements où cette condition est respectée. Tout d'abord, l'apprentissage par la démocratie, soit la dimension affective et fondée sur l'expérience du processus d'apprentissage. Elle renvoie au sentiment d'efficacité personnelle, qui peut se développer dès lors que les apprenants ont des opportunités d'effectuer des tâches, en étant encouragés à persévérer et félicités, même pour de toutes petites choses. Vient ensuite l'apprentissage sur la démocratie, qui renvoie à l'acquisition de connaissances et d'un esprit critique. Enfin, l'apprentissage pour la démocratie, qui concerne l'aptitude à utiliser ses capacités dans un contexte ou une situation donnés². Tous trois sont nécessaires pour pouvoir atteindre l'objectif éducatif général d'autonomiser les apprenants et de les préparer à la vie en tant que citoyens actifs dans des sociétés démocratiques.

La Recommandation CM/Rec(2012)13 du Conseil de l'Europe en vue d'assurer une éducation de qualité souligne les principes énoncés dans la Charte sur l'ECD/EDH. Elle dispose en effet que :

l'expression « éducation de qualité » s'entend d'une éducation qui (...) :

d. promeut la démocratie, le respect des droits de l'homme et la justice sociale dans un processus éducatif qui prend en considération les besoins sociaux et éducatifs de chacun ;

2. Ces distinctions sont fondées sur celles qui sont établies entre l'éducation sur, par et pour les droits de l'homme dans la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme.

Voir : www.ohchr.org/FR/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.

e. apporte aux élèves et aux étudiants les compétences, la confiance en soi et l'esprit critique nécessaires pour qu'ils deviennent des citoyens responsables.

Le Cadre, avec son modèle et ses descripteurs de compétences, constitue un outil pour mettre en œuvre les principes énoncés dans la Charte sur l'ECD/EDH et encouragés par le Conseil de l'Europe aux fins d'une éducation de qualité. Il propose une description complète, cohérente et transparente des compétences nécessaires pour une participation démocratique active.

Langue et apprentissage

La Recommandation CM/Rec(2014)5 du Conseil de l'Europe attire l'attention sur l'importance de la/des langue(s) de scolarisation, notamment à son paragraphe 6.b, libellé comme suit :

une attention spéciale devrait être portée, dès le début de la scolarité, à l'acquisition de la langue de scolarisation qui, à la fois matière scolaire particulière et moyen d'enseignement pour les autres matières, joue un rôle primordial dans l'accès aux connaissances et dans le développement cognitif.

Les apprenants qui rencontrent des difficultés d'ordre linguistique ont également du mal à apprendre et à progresser dans leur scolarité.

Toutes les disciplines englobent des activités qui font appel aux compétences langagières. En effet, celles-ci entrent en jeu notamment lorsqu'il s'agit :

- ▶ de lire et de comprendre des textes descriptifs, dont la structure est souvent fonction de la discipline concernée ;
- ▶ d'écouter des explications de l'enseignant sur des points complexes ;
- ▶ de répondre oralement et par écrit à des questions ;
- ▶ de présenter les résultats de ses recherches et de ses travaux ;
- ▶ de participer à des discussions sur des sujets donnés.

L'apprentissage d'une matière comporte toujours une part d'apprentissage de la langue, l'acquisition des connaissances spécifiques d'une discipline ne pouvant se faire sans médiation linguistique. Ainsi, les compétences en langue font partie intégrante des compétences disciplinaires. Sans des compétences linguistiques adéquates, un apprenant ne peut ni suivre correctement l'enseignement du contenu, ni communiquer au sujet de ce dernier. C'est pourquoi le Conseil de l'Europe a analysé, préparé et mis en ligne sur sa plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle des matériels pour aider les responsables de l'éducation à faire en sorte que les apprenants possèdent des compétences en langue adéquates pour pouvoir réussir dans leur apprentissage³.

L'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie dépend elle aussi des compétences en langue. Elle peut s'effectuer dans le cadre d'un curriculum, en tant que composante spécifique, ou par le biais d'une approche scolaire qui encourage la participation des apprenants. Dans les deux cas, les compétences en langue sont fondamentales et doivent être au centre des préoccupations de l'enseignant.

3. Voir : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>.

La mise en œuvre de leurs compétences démocratiques et interculturelles permet également aux apprenants de prendre progressivement conscience de la langue et de l'importance de leurs compétences dans ce domaine.



Chapitre 2

Le Cadre – Définition et contenu

Le Cadre est un document de référence fondé sur les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe : les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. Il a été conçu comme une ressource aussi complète que possible pour faciliter la planification et la mise en œuvre de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences pour une culture de la démocratie et du dialogue interculturel, selon un processus transparent et cohérent pour toutes les parties prenantes.

Le Cadre propose une langue (et notamment une terminologie) commune, permettant ainsi à tous les acteurs concernés d'assurer un enseignement, un apprentissage ou des évaluations reposant sur une approche globale, c'est-à-dire en ayant pleinement conscience des différents types de compétences (valeurs, attitudes, aptitudes, connaissance et compréhension critique) et des liens entre eux. La transparence est favorisée par l'utilisation d'énoncés et de descriptions détaillés des compétences (les descripteurs), et par des explications sur la manière dont ces descripteurs peuvent être utilisés dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Quant à la cohérence, elle renvoie à l'absence de contradiction dans et entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. L'approche globale, la transparence et la cohérence facilitent la compréhension mutuelle non seulement dans l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle, mais aussi entre ces trois types d'éducation et entre les systèmes éducatifs des États membres⁴.

4. « L'éducation formelle » concerne le système structuré d'éducation et de formation qui commence à l'école préélémentaire et primaire, et se poursuit dans l'enseignement secondaire et universitaire ; elle est en principe dispensée dans des établissements d'enseignement général ou professionnel et sanctionnée par des diplômes. « L'éducation non formelle » couvre tout programme éducatif planifié destiné à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences en dehors d'un cadre d'enseignement formel. Enfin, « l'éducation informelle » qualifie le processus selon lequel chaque individu acquiert, tout au long de la vie, des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances grâce aux influences et aux ressources éducatives de son environnement, et à son expérience quotidienne (famille, pairs, voisins, rencontres, bibliothèque, médias, travail, loisirs, etc.). Ces définitions sont extraites de la Charte sur l'ECD/EDH.

Le Cadre n'est pas un curriculum européen prescrit, ni même un curriculum recommandé. Il ne propose pas d'approche pédagogique, de méthodologie de l'enseignement ou de mode d'évaluation exclusifs. Il explique plutôt comment les compétences pour une culture de la démocratie peuvent être intégrées à diverses approches pédagogiques, méthodologies et modes d'évaluation respectueux des valeurs du Conseil de l'Europe. Il identifie également parmi eux les types les plus adaptés à l'enseignement, l'apprentissage et/ou l'évaluation des compétences, de façon à permettre aux utilisateurs de l'instrument d'évaluer leurs propres approches et de déterminer si d'autres approches seraient souhaitables ou possibles dans leur contexte.

Par conséquent, le Cadre est un outil prévu pour concevoir et développer des curriculums, des approches pédagogiques ou des modes d'évaluation adaptés à différents contextes et systèmes éducatifs, déterminés par les personnes concernées, par exemple les apprenants de façon générale, les concepteurs de curriculums, les enseignants, les examinateurs, les formateurs d'enseignants et d'autres parties prenantes, qui sont tous des acteurs sociaux. L'autonomisation est au cœur du Cadre.

Aussi, pour autonomiser ces acteurs sociaux, le Cadre donne les moyens de conceptualiser et de décrire les compétences nécessaires pour devenir un membre actif d'une culture de la démocratie au sein de tout groupe social, que ce soit dans une institution éducative, sur un lieu de travail, dans un système politique (local, national ou international), ou dans une association de loisirs ou une ONG, par exemple.

En outre, étant donné que le Cadre a été conçu dans l'optique d'autonomiser les individus, et non de leur porter préjudice, il ne doit pas être utilisé pour exclure des personnes de groupes sociaux quels qu'ils soient, en particulier de l'appartenance à un pays donné. Le fait d'utiliser cet instrument pour créer des obstacles à l'inclusion reviendrait à en détourner l'objectif et, donc, à en faire une utilisation abusive. L'un des principes fondamentaux du Cadre est que son utilisation ne doit nuire à personne : ni aux individus, ni aux groupes.

Processus, contexte et portée (actuelle)

L'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie n'est pas un processus linéaire au cours duquel l'apprenant enrichit progressivement son répertoire de compétences en matière de dialogue interculturel ou de démocratie. En effet, les compétences mobilisées dans une situation donnée peuvent être transférables à d'autres situations, mais pas obligatoirement, et l'acquisition des CCD est un processus qui dure tout au long de la vie. Cela signifie que l'enseignement et l'apprentissage doivent tenir compte du contexte, et qu'il convient de prévoir, dans le cadre de l'évaluation, des moyens de reconnaître tous les niveaux de compétence. Aucun niveau de compétence n'est considéré comme inadéquat, et toutes les compétences peuvent, en principe, être développées.

Par ailleurs, le Cadre ne détermine pas les compétences qu'un individu peut espérer acquérir, ni les niveaux de compétence qu'il peut espérer atteindre dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Il ne fixe pas, par exemple, les compétences et les niveaux qui peuvent être requis pour l'octroi de la citoyenneté d'un État. En outre, l'utilisation de l'instrument et la stratégie adoptée pour sa mise en œuvre

devront toujours être adaptées aux contextes local, national et culturel. À cet égard, le Cadre propose des outils pour garantir l'approche globale, la transparence et la cohérence dans tous les contextes.

L'adaptation est une tâche qui incombe nécessairement aux responsables politiques et aux praticiens. En effet, ces acteurs ont une compréhension et une connaissance fines des contextes spécifiques, ainsi que de la manière subtile et importante dont ils varient, qui a inévitablement des répercussions sur les processus éducatifs. De plus, ces contextes évoluent en permanence pour répondre aux changements historiques, économiques, technologiques et culturels, d'une façon qui ne peut être anticipée. Les utilisateurs du Cadre devront donc revoir leurs pratiques en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation à mesure que les changements se produisent. Les décisions relatives au Cadre doivent toujours être prises au plus près du niveau de mise en œuvre (c'est-à-dire le niveau national, régional, municipal ou institutionnel, et celui de l'enseignant ou de l'apprenant, comme expliqué dans le chapitre consacré au curriculum dans le volume 3).

L'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie est un processus qui dure tout au long de la vie, les individus étant sans cesse confrontés à des contextes nouveaux et différents, qu'ils analysent et auxquels ils se préparent. Le Cadre et le modèle de compétences qu'il propose peuvent contribuer à ce processus dans tous les types d'éducation (formelle, informelle et non formelle) et à tous les stades de l'éducation.



Chapitre 3

La nécessité d'une culture de la démocratie et du dialogue interculturel

La démocratie, telle qu'elle est communément définie, désigne une forme de gouvernement dans laquelle le pouvoir est exercé par le peuple, ou en son nom. L'une des principales caractéristiques d'un tel régime politique est qu'il agit en fonction de l'opinion de la majorité. C'est pourquoi il ne peut y avoir de démocratie sans des institutions qui garantissent l'octroi inclusif du droit de vote aux citoyens adultes, l'organisation d'élections régulières, disputées, libres et équitables, le respect de la règle de la majorité et l'obligation du gouvernement de rendre des comptes.

Toutefois, s'il n'est pas de démocratie sans institutions et lois démocratiques, ces institutions elles-mêmes ne peuvent fonctionner qu'à condition que les citoyens observent une culture de la démocratie et défendent des valeurs et des attitudes démocratiques, parmi lesquelles figurent notamment :

- ▶ l'adhésion au débat public ;
- ▶ la volonté d'exprimer son opinion personnelle et d'écouter celle d'autrui ;
- ▶ la conviction que les divergences d'opinions et les conflits doivent être résolus de façon pacifique ;
- ▶ l'adhésion au fait que les décisions soient prises par les majorités ;
- ▶ l'adhésion à la protection des minorités et de leurs droits ;
- ▶ la reconnaissance du fait que la règle de la majorité ne saurait exclure le respect des droits des minorités ;
- ▶ l'adhésion à l'État de droit.

La démocratie exige également que les citoyens s'engagent à participer activement au domaine public. S'ils n'adhèrent pas à ces valeurs, attitudes et pratiques, les institutions démocratiques ne peuvent pas fonctionner.

Dans les sociétés culturellement diverses, le dialogue interculturel est nécessaire au bon fonctionnement des processus et des institutions démocratiques. L'un des principes fondamentaux de la démocratie est que les personnes concernées par les décisions politiques peuvent exprimer leur point de vue lors du processus décisionnel, et que les décideurs prêtent attention à ces points de vue. Pour commencer, le dialogue interculturel constitue le moyen le plus important pour permettre aux citoyens de faire part de leurs opinions à d'autres citoyens ayant des références culturelles différentes des leurs. C'est aussi le moyen par lequel les décideurs peuvent comprendre les opinions de tous les citoyens, en tenant compte des diverses appartenances culturelles qu'ils déclarent. Dans les sociétés multiculturelles, le dialogue interculturel est donc fondamental pour garantir que tous les citoyens aient les mêmes possibilités de participer au débat public et à la prise de décisions; il est complémentaire à la démocratie.

Le dialogue interculturel exige le respect de l'interlocuteur. Autrement, la communication prend un caractère soit conflictuel, soit coercitif. Dans un dialogue conflictuel, l'objectif est de « vaincre » l'interlocuteur en essayant de lui prouver la « supériorité » de sa propre opinion par rapport à la sienne. Dans un dialogue coercitif, il s'agit de forcer autrui à abandonner son opinion, ou d'exercer sur lui des pressions pour qu'il le fasse, et de l'amener à adopter sa propre opinion à la place. Il n'y a de respect envers l'interlocuteur ni dans un cas, ni dans l'autre, pas plus que de tentative de reconnaître son point de vue.

En d'autres termes, sans respect, le dialogue perd sa principale caractéristique, à savoir celle d'être un échange de vues ouvert, par le biais duquel des individus qui ont des références culturelles différentes peuvent comprendre les perspectives, les intérêts et les besoins de leurs interlocuteurs.

Le respect lui-même repose sur la conviction que l'autre a une importance et une valeur inhérentes, et qu'il mérite notre attention et notre intérêt. Il implique de reconnaître la dignité de l'autre et d'affirmer ses droits de choisir et de défendre ses opinions et son mode de vie. En somme, le dialogue interculturel requiert le respect de la dignité, de l'égalité et des droits de l'homme d'autrui. Il demande également une réflexion critique sur la relation entre les groupes culturels auxquels les participants au dialogue interculturel appartiennent, ainsi que le respect des références culturelles des autres. Pour participer à un tel dialogue, les citoyens doivent donc posséder des compétences interculturelles, dont le respect est une composante essentielle.

Enfin, dans une démocratie, les institutions doivent défendre les droits de l'homme et les libertés fondamentales de tous les citoyens. Les personnes qui ont des points de vue minoritaires doivent être protégées contre les actions de la majorité susceptibles de compromettre leurs droits et libertés. De fait, des opinions minoritaires peuvent enrichir le débat et ne doivent jamais être marginalisées ou exclues. Cela signifie que, dans une démocratie, les institutions doivent poser des limites aux actions pouvant être menées par la majorité. Généralement, ces limites sont fixées soit par le biais de la Constitution, soit d'une loi qui définit et protège les droits de

l'homme et les libertés fondamentales de tous les citoyens, qu'ils fassent partie de la majorité ou d'une minorité.

En résumé, dans les sociétés culturellement diverses, le bon fonctionnement de la démocratie nécessite : un gouvernement et des institutions qui agissent en fonction du point de vue de la majorité tout en reconnaissant et en protégeant les droits des minorités ; une culture de la démocratie ; le dialogue interculturel ; le respect de la dignité et des droits d'autrui ; et des institutions qui protègent les droits de l'homme et les libertés de tous les citoyens. Le Cadre a été conçu pour aider les éducateurs à contribuer à l'objectif de remplir et de consolider trois de ces cinq conditions, à savoir une culture de la démocratie, le dialogue interculturel et le respect de la dignité et des droits d'autrui.

Le « Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité » (2008)⁵ souligne que les compétences démocratiques et interculturelles ne s'acquièrent pas automatiquement, mais que, au contraire, elles doivent être apprises et pratiquées. L'éducation est un domaine tout indiqué pour guider et soutenir les apprenants dans cette tâche, et ainsi les autonomiser, leur permettant d'acquérir les capacités dont ils ont besoin pour devenir des participants actifs et autonomes dans les domaines de la démocratie, du dialogue interculturel et, plus généralement, au sein de la société ; et pour fixer et poursuivre leurs propres objectifs, dans le respect des droits de l'homme, de la dignité des autres et des processus démocratiques.

Le Cadre facilite donc une planification de l'éducation qui soit orientée vers l'autonomisation de tous les apprenants, de sorte à en faire des citoyens démocratiques indépendants et respectueux, en les dotant des compétences nécessaires à la démocratie et au dialogue interculturel.

5. Conseil de l'Europe (2008), « Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité », Comité des Ministres, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf.



Chapitre 4

L'importance des structures institutionnelles

S'il est essentiel de doter les apprenants des compétences dont ils ont besoin pour participer à une culture de la démocratie, à elle seule, cette démarche ne suffit pas pour garantir le bon fonctionnement de la démocratie.

En effet, outre des citoyens compétents sur les plans démocratique et interculturel, la démocratie nécessite des institutions politiques et juridiques démocratiques adaptées, qui offrent aux citoyens des opportunités de participer activement. Des institutions qui leur refuseraient de telles opportunités ne pourraient pas être qualifiées de démocratiques. Une telle situation peut se produire s'il n'existe pas d'organes consultatifs institutionnels permettant aux citoyens de faire part de leurs points de vue aux responsables politiques. Dans ce cas, les citoyens doivent trouver d'autres formes d'action démocratique pour pouvoir faire entendre leur voix. De la même manière, en l'absence de structures institutionnelles visant à promouvoir le dialogue interculturel, les citoyens ont moins de chances de participer à un tel dialogue. Toutefois, si les gouvernements prévoient des lieux et des espaces appropriés (par exemple des centres culturels et sociaux, des clubs de jeunes, des centres éducatifs et d'autres structures de loisirs ou espaces virtuels) et encouragent l'utilisation de ces structures pour mener des activités interculturelles, il est alors plus probable que les citoyens participent au dialogue interculturel.

Autrement dit, tout comme les institutions démocratiques peuvent ne pas être autosuffisantes en l'absence d'une culture de la démocratie, la culture de la démocratie et le dialogue interculturel ne peuvent pas être autosuffisants en l'absence d'institutions appropriées. Les institutions et les compétences et actions des citoyens sont interdépendantes.

En outre, lorsqu'il existe des schémas systématiques d'inégalités et de discrimination, ainsi que des différences dans l'allocation de ressources au sein des sociétés, les gens peuvent se voir privés du droit de participer sur un pied d'égalité. Par exemple, si certains citoyens manquent de ressources matérielles ou financières pour accéder à l'information sur des questions sociétales ou politiques ou pour participer à des actions civiques, ils sont défavorisés par rapport à ceux qui possèdent de telles ressources. Dans ce cas, leurs compétences pour la participation ne leur sont d'aucune utilité puisqu'ils n'ont pas de possibilité de les exercer.

Ces inégalités et désavantages sont souvent accentués par l'existence de préjugés institutionnels et d'inégalités de pouvoir, 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. Ainsi, par leur discours et par leurs actions, les personnes qui jouissent des privilèges associés à un haut niveau d'études, à un statut élevé acquis de par leur profession ou à l'appartenance à des réseaux puissants, par exemple, peuvent priver les citoyens défavorisés du droit de participer sur un pied d'égalité avec les autres citoyens. Or, la marginalisation et l'exclusion des processus démocratiques et des échanges interculturels risquent d'entraîner un désengagement de la vie civique chez les personnes concernées et une distanciation par rapport à la participation, notamment au débat public.

C'est pourquoi des mesures spéciales doivent être adoptées pour garantir que les membres des groupes défavorisés bénéficient effectivement de possibilités de participer à l'action démocratique. En d'autres termes, il ne suffit pas de doter les citoyens des compétences définies dans le Cadre; il faut également s'attaquer aux inégalités et aux désavantages structurels.

En conséquence, l'approche adoptée dans le Cadre part du principe que les compétences démocratiques et interculturelles sont nécessaires pour participer aux processus démocratiques et au dialogue interculturel, mais pas suffisantes pour garantir une participation effective. Il convient, dans ce contexte, de toujours garder à l'esprit la nécessité de mettre en place des structures institutionnelles appropriées et de lutter contre les inégalités et les désavantages.



Chapitre 5

Les fondements conceptuels du Cadre

Les notions d'« identité », de « culture », d'« interculturalité » et de « dialogue interculturel »

Le Cadre est fondé sur un certain nombre de notions, notamment celles d'« identité », de « culture », d'« interculturalité » et de « dialogue interculturel », qui sont examinées et définies ci-dessous aux fins du Cadre.

L'« identité » renvoie à la façon dont une personne se perçoit et aux autodescriptions auxquelles elle attache de l'importance et de la valeur. La plupart des gens ont recours à plusieurs identités différentes pour se décrire, notamment des identités personnelles et sociales. Les identités dites personnelles sont celles qui reposent sur les traits de caractère [« attentionné(e) », « tolérant(e) », « extraverti(e) », etc.], les relations et rôles interpersonnels (« mère », « frère » ou « collègue », par exemple) et les éléments autobiographiques [« né(e) de parents ouvriers », « scolarisé(e) dans une école publique », etc.]. Les identités sociales, quant à elles, sont fondées sur l'appartenance à des groupes sociaux (une nation, un groupe ethnique ou religieux, un groupe fondé sur le genre ou sur l'âge, un groupe générationnel, un groupe professionnel, une institution éducative, un club de loisirs, une équipe sportive, ou encore un groupe virtuel sur les réseaux sociaux, par exemple). Les identités culturelles (c'est-à-dire les identités que les individus construisent sur la base de leur appartenance à des groupes culturels) sont un type particulier d'identité sociale. Elles sont au cœur du Cadre.

La « culture » est un terme difficile à définir, en grande partie parce que les groupes culturels sont toujours hétérogènes 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 conventions sociales) 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 expliquer le monde et se situer par rapport à celui-ci). La culture du groupe est un produit de ces trois aspects (soit un mélange de ressources matérielles, sociales et subjectives). L'ensemble de ces ressources est réparti dans le groupe tout entier ; toutefois, chacun des membres s'approprie et utilise à sa manière une partie seulement des ressources culturelles potentielles 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 ou groupes professionnels, 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 généralement 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 ainsi 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 appartient. 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 que l'on accorde à chaque culture sont marqués par l'histoire et l'expérience personnelles, ainsi que par la personnalité de chacun.

Les références culturelles sont fluides et dynamiques, l'importance subjective des identités sociales et culturelles fluctuant à mesure que les personnes passent d'une situation à une autre et mettent en avant différentes appartenances (ou différents groupes d'appartenances croisées) selon le contexte social qu'elles rencontrent. La fluctuation de l'importance des appartenances 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 une autre et progresse dans le temps. Par ailleurs, tous les groupes et leur culture sont dynamiques et évoluent sous l'effet des événements politiques, économiques et historiques, mais aussi des interactions avec les cultures d'autres groupes et des influences que ces cultures exercent, et en raison

de la contestation interne des acceptations, des normes, des valeurs et des pratiques par les membres du groupe eux-mêmes.

Cette conception de la culture qui sous-tend le Cadre a une incidence sur la définition de l'«interculturalité». Si chacun d'entre nous appartient à plusieurs cultures tout en participant d'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 et à les définir en tant que personnes uniques, mais il arrive parfois que nous réagissions plutôt en fonction de leurs appartenances culturelles et, le cas échéant, que nous les classions dans le même groupe que d'autres personnes qui partagent ces appartenances. Plusieurs facteurs nous incitent à réajuster notre cadre de référence en passant du niveau individuel et interpersonnel au niveau interculturel, à savoir, notamment, la présence de pratiques ou d'emblèmes culturels marquants qui révèlent 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 et de la culture qui y est associée plutôt que comme des individus, généralement, elles sont aussi catégorisées – et peuvent se présenter – comme des membres d'un groupe culturel plutôt que comme des entités purement individuelles. Ainsi, les situations interculturelles 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.

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 ayant 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 de telles circonstances, le dialogue interculturel peut être très difficile et exige non seulement une forte compétence interculturelle, mais aussi une grande sensibilité émotionnelle et sociale, de l'engagement, de la persévérance et du courage.

Pour résumer, l'approche adoptée dans le Cadre part du principe que les cultures sont intrinsèquement hétérogènes, contestées, dynamiques et en perpétuelle évolution, et que chaque individu a des affiliations complexes à de multiples cultures. Elle part également du principe que les situations interculturelles se produisent parce que les personnes perçoivent des différences culturelles entre elles. C'est pourquoi le modèle de compétences fait fréquemment mention de « personnes qui sont perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes » (plutôt que de « personnes issues d'autres cultures », par exemple). Ainsi, aux fins du Cadre, 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.

Les notions de « compétence » et de « groupe de compétences »

Autre notion importante qui sous-tend le Cadre : celle de compétence. Le terme « compétence » peut être employé de multiples façons, et notamment en tant que synonyme d'« aptitude » dans le langage courant. Dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels, il est employé dans un sens plus technique ; enfin, il peut aussi désigner la capacité à répondre à des exigences complexes dans un contexte donné. Aux fins du Cadre, il se définit comme la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, une connaissance 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.

Les situations démocratiques sont des contextes dans lesquels cette capacité entre en jeu. Ainsi, la « compétence démocratique » désigne la capacité à mobiliser et à utiliser les ressources psychologiques voulues (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. Selon le même raisonnement, 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 les situations interculturelles. Dans le cas de citoyens qui vivent dans des sociétés démocratiques culturellement diverses, aux fins du Cadre, la compétence interculturelle est considérée comme faisant partie intégrante de la compétence démocratique.

Il importe de noter que les situations démocratiques et interculturelles se produisent non seulement dans le monde réel, mais aussi dans le monde virtuel, en ligne. En d'autres termes, les débats et discussions 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 dans le cadre de la communication électronique, qui peut se dérouler sur des réseaux sociaux, des forums électroniques, des blogs, ou via des pétitions en ligne ou des courriers électroniques. Aussi le Cadre 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 Cadre conçoit la compétence comme un processus dynamique, car cette dernière implique de sélectionner, d'activer, d'organiser et de coordonner les ressources

psychologiques pertinentes, et de les appliquer en adoptant un comportement par lequel l'individu s'adapte efficacement et effectivement à une situation donnée – nous l'avons vu. Cette adaptation suppose, pour l'individu concerné, d'observer en permanence les résultats de son comportement et la situation dans laquelle il se trouve, et, si nécessaire, d'ajuster et de modifier ce comportement (en mobilisant éventuellement d'autres ressources psychologiques) pour s'adapter aux nouveaux besoins et exigences de la situation. En d'autres termes, un individu compétent est un individu qui mobilise et utilise un ensemble de ressources psychologiques de manière dynamique en fonction de l'évolution de la situation.

Outre cette acception générale et holistique de la « compétence » (au singulier), le terme « compétences » (au pluriel) est employé dans le Cadre pour désigner les ressources psychologiques individuelles (c'est-à-dire les valeurs, les attitudes, les aptitudes, la connaissance et la compréhension) spécifiques qui sont mobilisées et utilisées dans l'adoption d'un comportement compétent. Ainsi la compétence, au sens holistique du terme, consiste 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 Cadre, les compétences englobent non seulement les aptitudes, les connaissances et la compréhension, mais aussi les valeurs et les attitudes, qui sont considérées comme essentielles pour se comporter de façon adéquate et efficace dans les situations démocratiques et interculturelles. De fait, tout comme les aptitudes, la connaissance et la compréhension, les valeurs et les attitudes sont des ressources psychologiques qui peuvent être activées, organisées et appliquées en adoptant un certain comportement pour réagir de façon appropriée et efficace dans les situations démocratiques et interculturelles. En tant que telles, elles constituent également des compétences sur lesquelles les individus peuvent s'appuyer, à peu près de la même manière que sur les aptitudes, les connaissances et la compréhension.

Cependant, les « dispositions » sont exclues de l'éventail des compétences définies par le Cadre car elles sont considérées comme implicites dans la définition de la « compétence » qui sous-tend l'instrument 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(e) 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. Les encadrés 1 à 5 ci-dessous présentent cinq exemples de situations qui nécessitent la mobilisation et l'application dynamique et adaptative de tout un groupe de compétences.

Encadré 1 – Interagir lors d’une rencontre interculturelle

Imaginons que, lors d’un événement multiculturel, deux personnes appartenant à des groupes ethniques différents se rencontrent et commencent à parler de leurs pratiques ethniques et religieuses respectives. Au tout début de leur conversation, il leur faudra adopter une attitude d’ouverture l’une envers l’autre. Il leur faudra peut-être aussi maîtriser leurs émotions pour surmonter les angoisses ou l’insécurité que peuvent susciter la rencontre et l’échange avec une personne ayant des origines culturelles différentes des siennes. 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 tenir compte des besoins de communication et des normes culturelles de l’autre personne. La capacité d’empathie est aussi susceptible d’être sollicitée, ainsi que la capacité d’analyse, pour faciliter la compréhension du point de vue de l’autre personne, en particulier quand ce point de vue n’est pas immédiatement déductible de ses propos. Au cours du dialogue, des divergences de points de vue insurmontables pourront apparaître. Dans ce cas, les compétences de respect envers les différences et de tolérance de l’ambiguïté devront être mobilisées, et l’absence de résolution nette et précise de la situation devra être acceptée.

Encadré 2 – Prendre position contre le discours de haine

Un citoyen peut adopter une position de principe contre un discours de haine visant des réfugiés ou des migrants, diffusé sur internet. Cette position peut être déclenchée par l’activation de la dignité humaine en tant que valeur fondamentale, et renforcée par l’activation de l’esprit civique et du sens des responsabilités. La contestation de la teneur d’un tel discours requiert la mobilisation de la capacité d’analyse et de la réflexion critique. En outre, la formulation d’une réponse appropriée exige une connaissance des droits de l’homme ainsi que des compétences linguistiques et de communication, de sorte à pouvoir exprimer dûment la position adoptée et viser efficacement le(s) public(s) concerné(s). Par ailleurs, une connaissance et une compréhension des médias numériques sont nécessaires pour pouvoir publier la réponse en ligne de façon appropriée et en optimiser l’impact.

Encadré 3 – Prendre part au débat politique et défendre sa position

Pour pouvoir participer efficacement au débat politique et défendre sa position personnelle, il est nécessaire d’avoir une bonne connaissance et une bonne compréhension des questions politiques en jeu. En outre, il faut adapter ses propos à la fois au mode d’expression (intervention orale, contribution écrite, etc.) et au public visé. Il faut aussi avoir connaissance de la notion de 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, de ce qui est approprié culturellement. Le débat politique exige également la capacité de critiquer les points de vue de ses interlocuteurs et d’évaluer les arguments qu’ils avancent au cours du débat. Pour pouvoir y participer et défendre son propre point de vue, il est donc nécessaire de posséder toutes les compétences suivantes : une connaissance et une compréhension critique de la politique ; des compétences linguistiques et de communication ; une connaissance et une compréhension de la communication et des normes culturelles, et la capacité d’analyse et de réflexion critique, et celle d’adapter ses arguments de façon appropriée, selon l’évolution du débat.

Encadré 4 – Être confronté(e) à la propagande extrémiste violente sur internet

Pendant qu'il navigue sur internet, un individu peut être confronté à des messages de propagande extrémiste violente, qui visent à rallier les récepteurs de ces messages à la cause défendue. Dans de tels cas, la capacité d'analyse et de réflexion critique doit être mobilisée. Ces compétences permettent à l'individu non seulement de saisir la signification littérale du contenu, mais aussi d'en percevoir la nature propagandiste, ainsi que les motivations sous-jacentes et l'intention des auteurs du message. S'il fait également appel à ses connaissances et à sa compréhension critique des médias, l'individu en question sera en mesure d'identifier la manière dont les images et les mots utilisés dans le message ont été délibérément choisis et présentés de sorte à avoir les effets escomptés sur le récepteur. Étant donné que le contenu du message incite à la violation des droits de l'homme d'autres personnes pour servir la cause extrémiste, la valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme doit être activée, ainsi que celle de l'adoption de solutions démocratiques et pacifiques aux conflits sociaux et politiques. En outre, s'il active l'attitude d'esprit civique, l'individu signalera le contenu qu'il a rencontré en ligne aux autorités publiques compétentes. La résilience et les réactions face à la propagande extrémiste violente sont donc obtenues par la mobilisation et la mise en œuvre d'un grand nombre de compétences, notamment des valeurs, des attitudes, des aptitudes, la connaissance et la compréhension critique.

Encadré 5 – La réconciliation après un conflit

Au lendemain d'un grave conflit entre deux groupes, un individu ayant été victime de violences ou d'injustice au cours de ce conflit peut malgré tout décider d'essayer de se réconcilier avec les individus appartenant à l'autre groupe. La reconnaissance du fait que tous les êtres humains ont la même dignité et la même valeur, quels que soient les groupes particuliers auxquels ils appartiennent, peut sous-tendre cette démarche de réconciliation. Le désir de réconciliation peut aussi être motivé par une connaissance de l'histoire des conflits entre les groupes concernés, et par le fait de savoir qu'en cherchant à se venger ou en infligeant des représailles pour des événements passés on ne fait que créer de nouveaux conflits, engendrant ainsi un nouveau cycle de violence, et donc encore plus de pertes et de souffrances. La capacité à maîtriser ses émotions est fondamentale, en particulier lorsqu'il y a eu dans le passé un fort ressentiment à l'encontre de l'adversaire. Une personne qui s'est fixé l'objectif de la réconciliation doit mobiliser l'attitude d'ouverture envers l'ancien adversaire, ainsi que la volonté d'en apprendre davantage sur les membres de l'autre groupe et, éventuellement, de les rencontrer. Elle doit aussi mobiliser des aptitudes d'empathie et des compétences linguistiques, de communication et d'écoute – si des rencontres ont effectivement lieu. Ces compétences devraient lui permettre de comprendre comment les membres du groupe adverse perçoivent le conflit. L'empathie peut aussi permettre de comprendre que, comme les membres de son propre groupe, les adversaires ont le même besoin psychologique fondamental de se sentir en sécurité et non menacés, et que le conflit a eu des conséquences néfastes et préjudiciables pour les deux groupes, ce qui peut générer un sentiment de souffrance commune. Les capacités d'analyse et de réflexion critique devront aussi être mobilisées pour évaluer la manière dont le conflit a été représenté de chaque côté, en identifiant et en déconstruisant les images négatives, les stéréotypes et la propagande ayant servi à l'entretenir et à le perpétuer. La mise en œuvre de cet important groupe de compétences peut déboucher sur le pardon et la réconciliation, et susciter de l'espoir quant aux relations avec l'autre groupe à l'avenir.

Les exemples présentés dans les encadrés ci-dessus montrent que, dans les cinq cas, l'adoption d'un comportement adaptatif nécessite de mobiliser, d'organiser et de mettre en œuvre avec discernement un vaste ensemble de compétences, d'une manière appropriée à la situation en question. En outre, ces compétences peuvent concerner l'ensemble des valeurs, des attitudes, des aptitudes, et des éléments de connaissance et de compréhension. L'idée selon laquelle les compétences doivent être mobilisées de façon dynamique et en groupes entiers, plutôt qu'individuellement, pour répondre aux besoins et opportunités présentés par des situations démocratiques et interculturelles spécifiques lorsqu'elles se produisent, a d'importantes implications pour la conception des curriculums et pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences.

Pour résumer, aux fins du Cadre, un comportement compétent d'un point de vue démocratique et interculturel est un comportement résultant d'un processus dynamique et adaptatif 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 la mobilisation, l'organisation et l'utilisation flexibles de groupes de ressources psychologiques variables que l'individu puise de façon sélective dans son répertoire de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, et d'éléments de connaissance et de compréhension.



Chapitre 6

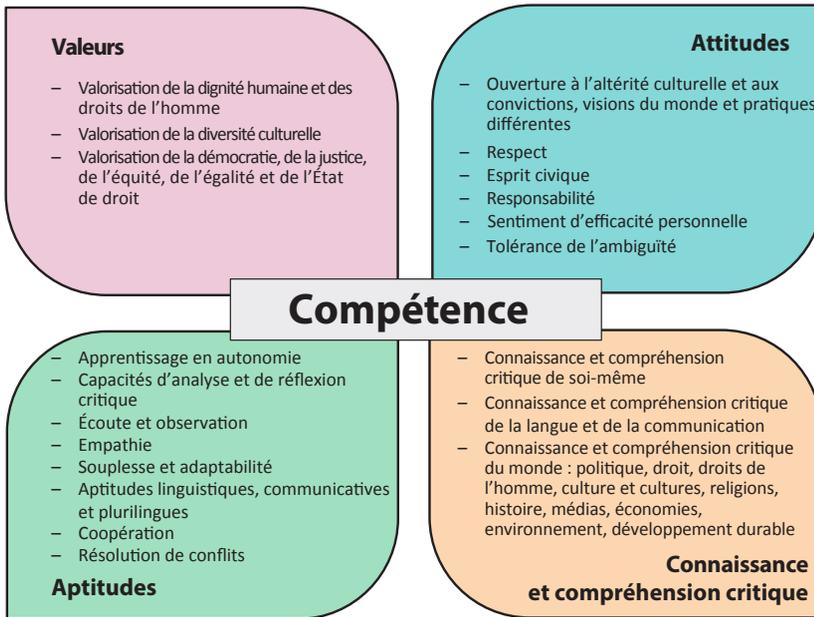
Modèle des compétences requises pour une culture de la démocratie et pour le dialogue interculturel

S' appuyant sur ces notions fondamentales, le Cadre propose un modèle conceptuel global des compétences dont un individu a besoin pour se comporter en tant que citoyen compétent d'un point de vue démocratique et interculturel. Telles sont donc les compétences que les éducateurs doivent cibler pour autonomiser les apprenants et leur permettre d'agir comme des citoyens démocratiques compétents et efficaces.

Au total, ce modèle compte 20 compétences ; celles-ci sont réparties en quatre sous-groupes, à savoir les valeurs, les attitudes, les aptitudes, et la connaissance et la compréhension critique, comme illustré dans la figure 1⁶.

6. L'approche qui sous-tend le modèle de compétences et le processus ayant abouti à l'identification de chacune de ces compétences sont décrits de façon détaillée dans le document suivant : Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture.

Figure 1 – Les 20 compétences incluses dans le modèle de compétences



Ce modèle repose sur l’idée que, dans le contexte d’une culture de la démocratie, on considère qu’une personne se comporte de façon 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 ces 20 compétences en tout ou en partie. Les paragraphes qui suivent proposent une description détaillée des quatre groupes de compétences, ainsi que chacune des compétences dont ils sont constitués.

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 –, pour justifier des opinions, des attitudes et des comportements, pour choisir parmi plusieurs options, pour 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 la catégorie « 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 de cadres de compétences examinés et ne pas les prendre en compte dans le modèle actuel reviendrait 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). À 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 sous 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 cruciales 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 précisément au 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.

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 estime à son égard⁷. Selon la nature de l'objet respecté, le respect peut 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

7. On notera que le respect est étroitement lié aux valeurs de deux manières. 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).

la dignité, aux droits de l'homme ou aux libertés d'autrui ou qui violent ces principes ne sauraient être respectés⁸.

La notion de respect reflète davantage l'attitude requise pour une culture de la démocratie que la notion 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 exactement des mêmes droits et libertés, quels que soient leurs références culturelles, leurs convictions, leurs opinions, leurs modes de vie ou leurs pratiques;
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 ne violent pas 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;

8. Du point de vue des droits de l'homme, si le droit d'autrui à la liberté de conviction devait être respecté en toutes circonstances, 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).

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 moyen 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 qu'elle mérite des éloges ou une critique pour avoir agi ou au contraire négligé d'agir de cette manière. Sa capacité à réfléchir à ses actes, à formuler des intentions sur la manière dont elle agira et à mettre à exécution les actions choisies est la condition nécessaire pour considérer qu'une telle personne mérite de tels éloges ou critiques (ainsi, quand l'absence de ressources et le défaut de conditions structurelles se conjuguent 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 agir contre les siens, prendre des mesures contre les normes d'une communauté ou 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 valeurs⁹;
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 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

9. 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).

- pouvoir et d'autorité quand leurs décisions ou leurs actes sont jugés inéquitables ou injustes et le fait de demander des comptes à ces personnes);
5. le fait de se montrer sûr(e) 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.

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'acquiescer de nouvelles stratégies d'apprentissage.

Les capacités d'analyse et de 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 (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, 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, 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 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 lesquels 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 matérielles¹⁰.

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 doivent également être distinguées de l'adaptation sous la contrainte extérieure¹¹. 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 à 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 ;

10. 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.

11. 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, p. 43).

5. à réguler et à 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 plurilingues¹²

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 suivantes¹³ :

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 ;
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)

12. 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.

13. 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* (Conseil de l'Europe, 2001), où elles sont décrites de manière approfondie.

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 inter-culturels, 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 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 par 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 à 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.

La connaissance et la compréhension critique

Par « connaissance » est entendu 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

La connaissance et la compréhension critique de la langue et de la communication sont des aptitudes qui recèlent 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 siennes, importantes de leur point de vue, même si elles emploient la même langue que soi ;
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)

La connaissance et la compréhension critique du monde englobent un vaste et complexe ensemble de compétences qui concernent divers domaines incluant les aptitudes suivantes :

a. La connaissance et la 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 sur la démocratie.

b. La connaissance et la 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. La connaissance et la 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. La connaissance et la 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. La connaissance et la 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 celle dont 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 l'individualité et la diversité de

certaines 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. La connaissance et la 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 suppose 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. La connaissance et la 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.

La notion de « groupe de compétences » revisitée

Comme souligné précédemment, le Cadre part du principe que les 20 compétences du modèle sont rarement mobilisées et utilisées individuellement. Au contraire, les comportements dits « compétents » sont bien plus susceptibles d'impliquer l'activation et l'utilisation simultanée ou successive de tout un groupe de compétences, d'une manière dynamique et organisée, permettant ainsi à l'individu concerné de s'adapter de façon efficace et appropriée aux exigences et enjeux spécifiques que présente une situation donnée. Les compétences constitutives de ce groupe varient selon les situations et sont puisées parmi l'ensemble des valeurs, attitudes, aptitudes et éléments de connaissance et de compréhension critique. Aussi les utilisateurs du Cadre ne doivent-ils négliger aucun groupe de compétences lorsqu'ils conçoivent un nouveau curriculum.

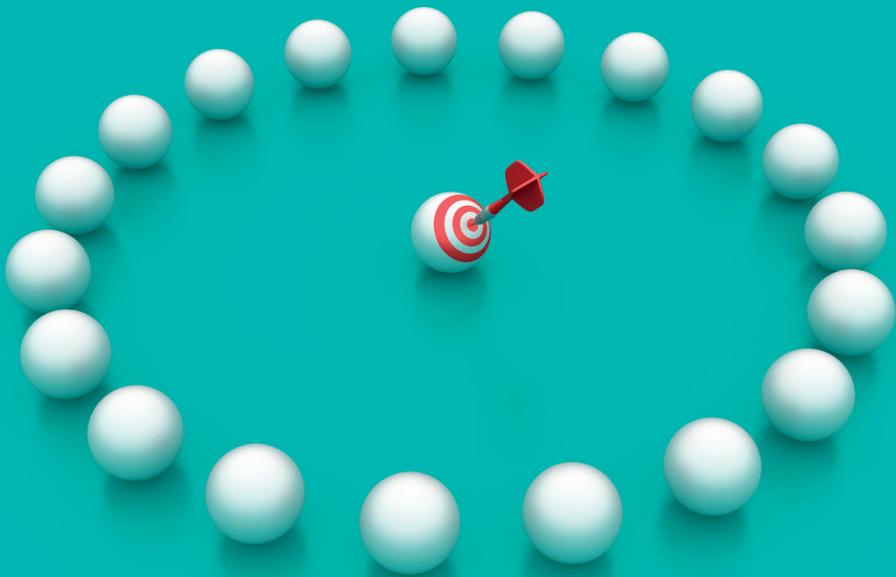
Il se peut qu'un curriculum n'englobe pas l'ensemble des 20 compétences. Cela peut être lié à une limitation des ressources matérielles à la disposition des éducateurs ou à des contraintes temporelles. Il se peut aussi que, en raison de considérations politiques, certaines compétences se voient accorder un niveau de priorité plus élevé que d'autres, ou que pour des questions d'ordre politique ou culturel plus générales, il ne soit pas acceptable que l'acquisition d'une compétence donnée fasse partie des objectifs de l'éducation.

Si les utilisateurs du Cadre décident de ne pas inclure certaines compétences dans un curriculum donné, ils doivent garder à l'esprit les deux considérations suivantes. Tout d'abord, dans la mesure où l'adoption d'un comportement compétent requiert la mobilisation de tout un groupe de compétences, si l'individu concerné ne possède pas toute la gamme des compétences définies, il y aura automatiquement des situations dans lesquelles il sera incapable de réagir de façon appropriée. Il convient donc, lorsque l'on prend une telle décision, de tenir compte de ses conséquences.

Ensuite, les utilisateurs doivent également se demander si ces exclusions ne risquent pas de nuire à l'objectif général du Cadre, qui est de promouvoir et de protéger la démocratie, les droits de l'homme et le dialogue interculturel. Par exemple, l'exclusion de toutes les valeurs signifierait que les apprenants ne seraient pas dotés de la compétence démocratique, mais d'une compétence politique plus générale qui, comme cela a déjà été souligné, pourrait être utilisée pour servir des régimes politiques non démocratiques (en d'autres termes, si l'on exclut ces valeurs du curriculum, les connaissances et les attitudes ne seront pas forcément neutres). Par ailleurs, si l'on exclut toutes les valeurs et les attitudes, et que l'on se concentre sur les aptitudes, la connaissance et la compréhension critique, les apprenants pourraient se montrer peu disposés ou enclins à utiliser ces dernières dans la pratique, même s'ils possèdent les compétences pertinentes, parce que ce sont précisément les valeurs

et attitudes qui prédisposent les gens à utiliser leurs aptitudes, leur connaissance et leur compréhension critique.

Pour résumer, il convient de faire preuve de beaucoup de précautions lorsque l'on décide de ne pas inclure certaines compétences dans un curriculum donné. Une telle décision ne saurait être prise qu'après un examen approfondi des conséquences probables des exclusions proposées.



Chapitre 7

Les descripteurs – Utilisations et objectifs

La nécessité d'avoir recours à des descripteurs de compétences

L'existence d'une culture de la démocratie suppose que les citoyens soient dotés des valeurs, des attitudes, des aptitudes, de la connaissance et de la compréhension critique décrites dans le modèle de compétences. Deux éléments sont essentiels pour garantir que les apprenants acquièrent les compétences pour une culture de la démocratie (CCD):

1. la possibilité d'évaluer le niveau actuel de compétence des apprenants pour chacune des compétences, en vue d'identifier leurs besoins d'apprentissage et les domaines devant être développés ;
2. des références pouvant aider les éducateurs à concevoir, mettre en œuvre et évaluer les interventions éducatives, tant dans des contextes formels que non formels.

Pour que ces critères puissent être satisfaits, le Cadre contient des descripteurs pour chacune des 20 compétences définies dans le modèle. Ceux-ci facilitent la mise en action des compétences, tout en fournissant des outils pratiques importants pour la planification du curriculum, l'enseignement et l'apprentissage, et l'évaluation. Ces descripteurs consistent en des énoncés qui décrivent des comportements observables indiquant qu'un individu a atteint un certain niveau de maîtrise à l'égard d'une compétence donnée. Pour que les descripteurs soient pertinents pour la planification du curriculum, l'enseignement et l'apprentissage, et l'évaluation, ils doivent être formulés en termes de résultats d'apprentissage.

Le processus d'élaboration des descripteurs

Les descripteurs ont été élaborés en respectant les critères suivants :

- ▶ *La formulation* : les descripteurs devaient être formulés en termes de résultats d'apprentissage, en commençant par un verbe d'action non équivoque décrivant un comportement observable relié à un résultat d'apprentissage.
- ▶ *La concision* : ils devaient être plutôt brefs, ne comportant, dans l'idéal, pas plus de 25 mots.
- ▶ *La positivité* : chaque descripteur devait exprimer une capacité en des termes positifs (« peut », « exprime », « soutient », par exemple), pas en des termes négatifs (tels que « ne peut pas », « ne parvient pas à » ou « a une maîtrise limitée »). Dans l'idéal, il devait permettre à l'enseignant de dire : « Oui, cette personne sait faire ceci/possède cette valeur, attitude, aptitude, connaissance ou compréhension » ou « Non, cette personne ne sait pas faire ça/ne possède pas cette valeur, attitude, aptitude, connaissance ou compréhension ».
- ▶ *La clarté* : les descripteurs devaient être transparents, relativement simples sur le plan grammatical et ne pas contenir trop de termes techniques.
- ▶ *L'indépendance* : chaque descripteur devait être indépendant de tous les autres, c'est-à-dire qu'il ne fallait pas qu'il fasse sens uniquement au regard des autres descripteurs du même groupe. C'est pourquoi les auteurs ont évité, à l'intérieur d'un même groupe, de reprendre plusieurs fois la même formulation en faisant simplement varier les adjectifs ou adverbes d'un descripteur à l'autre (faible/moyen/élevé, peu/quelques/beaucoup/la plupart, relativement large/très large, par exemple). Autrement, les descripteurs auraient été interdépendants.
- ▶ *La précision* : les descripteurs devaient également décrire des comportements ou des résultats concrets permettant de déterminer si un individu a acquis la valeur, l'attitude, les connaissances ou la compréhension dont il est question.

Un premier ensemble de 2 085 projets de descripteurs couvrant les 20 compétences a été mis au point. Ceux-ci ont ensuite été progressivement réduits en nombre, et leur formulation a été améliorée à la lumière de commentaires et de tâches de notation, de validation et d'étalonnage auxquelles ont participé 3 094 praticiens de l'éducation dans toute l'Europe. Les résultats de ces tâches ont servi à identifier un ensemble de 447 descripteurs validés et très bien notés, ainsi qu'un ensemble plus restreint de 135 descripteurs clés ayant été considérés particulièrement utiles pour indexer l'acquisition des 20 compétences décrites dans le modèle du Cadre¹⁴.

Les données recueillies auprès des praticiens de l'éducation ont également servi à étalonner les descripteurs en trois niveaux de compétence (de base, intermédiaire et avancé). Il est apparu, pour bon nombre des descripteurs, que ceux-ci ne pouvaient être clairement reliés qu'à un seul de ces trois niveaux. Toutefois, pour quelques-uns d'entre eux, pourtant considérés comme valides, le processus d'étalonnage a révélé qu'ils se situaient soit entre le niveau de base et le niveau intermédiaire, soit entre le niveau intermédiaire et le niveau avancé.

14. Le processus d'élaboration des descripteurs est décrit de façon détaillée dans le volume 2 de la présente publication.

Ces vastes travaux empiriques ont permis de définir des descripteurs étalonnés pour chacune des 20 compétences. Ceux-ci indiquent qu'il est très probable qu'une personne affichant régulièrement le comportement décrit ait atteint le niveau de compétence correspondant (de base, intermédiaire ou avancé) pour la compétence dont il est question. La liste complète des descripteurs clés et la banque plus large des descripteurs validés sont présentées dans le volume 2 de cette publication ; elles sont également disponibles en ligne sur la page du Conseil de l'Europe consacrée au Cadre.

Les encadrés 6 et 7 ci-dessous présentent chacun des exemples de descripteurs clés étalonnés pour une compétence spécifique.

Encadré 6 – Descripteurs clés pour les aptitudes d'écoute et d'observation

- Niveau de base
 - Écoute attentivement les autres
 - Écoute attentivement les opinions divergentes
- Niveau intermédiaire
 - Peut faire preuve d'une écoute efficace pour déchiffrer le message et les intentions de quelqu'un
 - Observe les gestes et le langage corporel général des locuteurs pour essayer de déchiffrer le sens de leurs propos
- Niveau avancé
 - Est attentif/ive à ce que les gens sous-entendent, mais ne disent pas
 - Face à une même situation, il/elle remarque les différences dans la réaction des gens ayant d'autres références culturelles

Encadré 7 – Descripteurs clés pour la connaissance et la compréhension critique de la politique, du droit et des droits de l'homme

- Niveau de base
 - Peut expliquer des concepts politiques de base tels que la démocratie, la liberté, la citoyenneté, les droits et devoirs
 - Peut expliquer pourquoi tout individu a l'obligation de respecter les droits de l'homme d'autrui
- Niveau intermédiaire
 - Peut expliquer le caractère universel, inaliénable et indivisible des droits de l'homme
 - Peut mener une réflexion critique sur les causes profondes des violations de droits de l'homme, notamment sur le rôle des stéréotypes et des préjugés dans des processus qui aboutissent à des atteintes à ces droits
- Niveau avancé
 - Peut décrire les diverses manières dont les citoyens peuvent influencer la politique
 - Peut mener une réflexion critique sur la nature évolutive du cadre des droits de l'homme et le développement actuel des droits de l'homme dans différentes régions du monde

L'utilisation des descripteurs

Comme mentionné ci-dessus, le processus d'élaboration a débouché sur l'établissement de deux ensembles de descripteurs validés et étalonnés : une banque générale comptant 447 descripteurs (certains étant reliés à l'un des trois niveaux de compétence, et d'autres se situant entre ces niveaux), et un sous-ensemble plus restreint de 135 descripteurs clés étant clairement reliés à chacun des trois niveaux de compétence. Il est un principe de base (qui repose sur la procédure statistique utilisée pour étalonner les descripteurs) selon lequel si une personne affiche le comportement correspondant à un descripteur donné au niveau avancé, il est hautement probable que cette personne soit également capable d'afficher les comportements correspondant aux descripteurs du niveau intermédiaire et de base pour la même compétence.

Ces listes de descripteurs peuvent toutes deux être utilisées de plusieurs façons – certaines devant toutefois être évitées.

Les descripteurs peuvent être employés de différentes manières dans l'éducation formelle et dans l'éducation non formelle. Étant donné qu'ils sont formulés en termes de résultats d'apprentissage, ils peuvent directement servir de références pour l'élaboration de curriculums à différents niveaux (du niveau institutionnel au niveau national), ainsi que pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des activités pédagogiques.

Les compétences étant généralement mobilisées par groupes, les éducateurs peuvent concevoir des activités dans le cadre desquelles les apprenants auront des possibilités d'adopter et de pratiquer les comportements associés à des combinaisons de descripteurs renvoyant à différentes compétences. Ces activités contribueront ainsi à l'acquisition des compétences ciblées. Cependant, les descripteurs peuvent aussi servir de source d'inspiration aux éducateurs pour concevoir des activités pédagogiques, et les résultats d'apprentissage peuvent également être définis en associant et en adaptant des descripteurs existants.

Il est ainsi plus facile, pour les éducateurs, de proposer des opportunités d'apprentissage couvrant autant des 20 compétences que possible. L'objectif, pour eux, n'est pas de couvrir chacun des 447 descripteurs, ni même des 135 descripteurs clés, par le biais d'activités d'apprentissage distinctes. En effet, la banque de descripteurs doit être considérée comme une boîte à outils dont il convient de choisir et d'associer les éléments les plus pertinents pour le niveau des apprenants et leur contexte spécifique, et non comme une « liste de tâches ». En outre, lors du choix des descripteurs les plus pertinents à fixer en tant qu'objectifs d'apprentissage, les éducateurs sont invités à garder à l'esprit que les activités pédagogiques doivent fournir à tous les apprenants des opportunités significatives d'accéder à des niveaux de compétence plus élevés ou de stabiliser et de consolider leurs acquis par rapport à diverses compétences. Ainsi, il ne faut pas fixer d'objectifs trop ambitieux en choisissant des descripteurs correspondant au niveau avancé si bon nombre d'apprenants n'y sont pas préparés, ni des objectifs trop modestes en ne sélectionnant que des descripteurs correspondant au niveau de base si les apprenants sont capables de mieux.

L'utilisation des descripteurs pour la fixation des objectifs d'apprentissage est aussi liée à une autre utilisation importante de ceux-ci, à savoir l'évaluation. De fait, dans la mesure où ils constituent des objectifs d'apprentissage, ils devraient servir de référence aux fins de l'évaluation. Il convient toutefois de souligner que les descripteurs renvoient à un niveau général de compétence, et non à une performance dans une situation spécifique unique.

En effet, il se peut qu'un apprenant adopte par hasard un certain comportement dans un contexte spécifique (celui d'une activité d'apprentissage, par exemple), mais qu'il ne le reproduise pas dans d'autres contextes. L'adoption du comportement décrit dans un descripteur à une occasion unique ne signifie pas automatiquement que l'apprenant concerné a atteint le niveau de compétence auquel renvoie ce descripteur.

À l'inverse, le fait qu'un apprenant n'affiche pas, dans une situation éducative, le comportement décrit dans un descripteur n'est pas suffisant pour conclure que l'apprenant en question n'a pas encore atteint le niveau de compétence correspondant. Il se peut que, dans cette situation spécifique, à ce moment précis, le comportement en question n'ait pas été visible mais que, dans d'autres circonstances, l'apprenant concerné soit capable de l'adopter.

En outre, grâce à la nature cumulative des descripteurs (et à la validité de l'étalonnage, effectué selon une procédure statistique solide), lors d'une évaluation, les éducateurs n'ont pas besoin d'utiliser les listes de descripteurs comme listes de référence pour vérifier que tous ont été couverts. Par exemple, si, pour une compétence donnée, un apprenant affiche systématiquement le comportement décrit dans un descripteur au niveau intermédiaire, il est inutile de vérifier s'il maîtrise également les comportements décrits dans les autres descripteurs de la même compétence au niveau intermédiaire ou au niveau de base car il est hautement probable que ce soit le cas. L'éducateur devrait plutôt vérifier s'il adopte les comportements correspondant aux descripteurs de cette compétence au niveau avancé. Si ce n'est pas le cas, ceux-ci pourront faire l'objet de futures activités pédagogiques.

Étant donné qu'ils sont formulés en des termes positifs, les descripteurs permettent de définir ce que les apprenants sont capables de faire, et la non-adoption des comportements décrits devrait servir à orienter les futures interventions de l'éducateur, et non à qualifier les compétences des apprenants de façon négative. Comme on peut le constater en examinant les descripteurs étalonnés présentés dans les encadrés 6 et 7, même les descripteurs correspondant au niveau de base exigent déjà un certain niveau de compétence.

Il existe également un risque de mauvaise utilisation des descripteurs lorsque l'évaluateur n'observe pas chez un apprenant donné le comportement décrit dans un descripteur du niveau de base. Il serait erroné de conclure que cet apprenant ne possède aucune compétence en la matière. Même dans une telle situation, un apprenant peut avoir un certain niveau de compétence. Les descripteurs du niveau de base peuvent alors constituer pour lui le prochain objectif d'apprentissage.

Ainsi, non seulement les descripteurs peuvent-ils être utilisés de diverses manières par les éducateurs dans les contextes formels et non formels, mais ils peuvent aussi être utiles aux apprenants, et ce, à plusieurs égards.

En effet, étant donné que le Cadre englobe à la fois les aptitudes relatives au sentiment d'efficacité personnelle et à l'apprentissage en autonomie, les apprenants peuvent se servir des descripteurs correspondant à l'ensemble des 20 compétences pour planifier et suivre leur propre évolution. La liste de descripteurs peut les aider à orienter leurs objectifs d'apprentissage de manière structurée et réaliste, favorisant ainsi leur réussite et leur autonomisation.

Les descripteurs peuvent aussi être utilisés à des fins d'autoévaluation et comme une aide à la réflexion critique sur l'apprentissage, que ce soit dans les contextes éducatifs formels, non formels ou informels. Les apprenants peuvent s'en servir pour réfléchir à la manière dont ils se sont comportés dans une situation pertinente spécifique, et à ce qu'ils pourraient faire à l'avenir à cet égard. S'agissant des valeurs, ils peuvent aussi imaginer ce qui se passerait dans la société si les citoyens ignoraient ou refusaient d'adopter les comportements évoqués dans les descripteurs correspondants.

Ainsi, les descripteurs constituent des outils précieux tant pour les éducateurs que pour les apprenants. La prise en compte des orientations proposées dans le volume 3 de la présente publication, et en particulier dans les chapitres sur le curriculum, la pédagogie, l'évaluation et l'approche globale de l'école, permettra d'éviter tout risque de mauvaise utilisation de ceux-ci. Il est donc recommandé aux utilisateurs du Cadre de consulter ces chapitres avant de commencer à utiliser les descripteurs.



Conclusion

Comme indiqué précédemment, le modèle présenté dans ce document décrit de façon détaillée les compétences que les apprenants doivent acquérir pour devenir des citoyens véritablement engagés et vivre en paix les uns avec les autres et sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques multiculturelles. Les descripteurs dont il s'accompagne sont des outils devant permettre de mettre ces compétences en action ; destinés aux responsables de l'éducation, ils visent à faciliter la planification des curriculums, l'enseignement et l'apprentissage, et l'évaluation.

Le modèle et les descripteurs ont 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 du point de vue démocratique et interculturel.

Le Cadre a aussi pour objectif de permettre aux systèmes éducatifs d'autonomiser les apprenants pour en faire des agents sociaux autonomes capables de fixer 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 des compétences présentées dans le modèle sont particulièrement pertinentes à cette fin.

En effet, les apprenants qui développent une attitude d'ouverture à l'égard des cultures, convictions, visions du monde et pratiques différentes seront disposés à étudier et à analyser d'autres points de vue et modes de vie que ceux – traditionnels – avec lesquels ils ont grandi, et ils élargiront ainsi 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. En outre, les apprenants capables d'analyser et de réfléchir de manière critique seront en mesure 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 opinion et déterminer si ces points de vue et ces modes de vie sont acceptables ou souhaitables. Enfin, 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 Cadre pour leur donner les moyens de fixer et de poursuivre leurs propres objectifs, en suivant des processus démocratiques et dans le respect des droits de l'homme. Le fait de développer ces compétences par l'intermédiaire du système éducatif, tout en prenant des mesures pour lutter contre les désavantages structurels et les inégalités, est capital pour garantir la bonne santé de nos sociétés démocratiques multiculturelles à l'avenir, ainsi que l'autonomisation et l'épanouissement des jeunes qui y vivent.

Glossaire de termes clés

Liste des termes par ordre alphabétique

Adoption de perspectives multiples
Aptitude
Attitude
Citoyen
Citoyenneté
Compétence
Compétence interculturelle
Compréhension critique
Connaissance
Culture
Culture de la démocratie
Démocratie
Descripteur
Dialogue interculturel
Disposition
Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)
Éducation aux droits de l'homme (EDH)
Éducation formelle
Éducation informelle
Éducation non formelle
Empathie
Esprit civique
Ethnocentrisme
Plurilinguisme
Respect
Responsabilité
Résultat d'apprentissage
Sentiment d'efficacité personnelle
Tolérance
Tolérance de l'ambiguïté
Valeur

Liste des termes par catégorie

Termes liés au contenu	Termes techniques
Adoption de perspectives multiples	Aptitude
Citoyen	Attitude
Citoyenneté	Compétence
Compétence interculturelle	Compréhension critique
Culture	Connaissance
Culture de la démocratie	Descripteur
Démocratie	Disposition
Dialogue interculturel	Éducation formelle
Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)	Éducation informelle
Éducation aux droits de l'homme (EDH)	Éducation non formelle
Empathie	Résultat d'apprentissage
Esprit civique	Valeur
Ethnocentrisme	
Plurilinguisme	
Respect	
Responsabilité	
Sentiment d'efficacité personnelle	
Tolérance	
Tolérance de l'ambiguïté	

Glossaire

Adoption de perspectives multiples

L'adoption de perspectives multiples est un processus consistant à analyser et à présenter des situations, des événements, des pratiques, des documents, des représentations médiatiques, des sociétés et des cultures en tenant compte, outre son propre point de vue, de nombreuses autres perspectives. Ainsi, cette approche suppose :

- ▶ la reconnaissance du fait que tout le monde, y compris soi, a des points de vue partiels et partiels façonnés par le bagage culturel et éducatif, les origines familiales, le parcours personnel, la personnalité et les processus cognitifs et affectifs ;
- ▶ la reconnaissance du fait que les points de vue des autres peuvent être tout aussi valables que les nôtres compte tenu de leur culture et de leurs positions personnelles ;

- ▶ la volonté et la capacité d'adopter le point de vue psychologique d'autres personnes afin d'essayer de percevoir le monde comme elles le perçoivent (soit l'aptitude d'« empathie cognitive »).

Aptitude

Aux fins du Cadre, une aptitude désigne la capacité d'adopter des schémas complexes et structurés de pensée ou de comportement en s'adaptant au contexte pour atteindre un but ou un objectif particuliers.

Attitude

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 celui-ci, une évaluation (positive ou négative) de l'objet et une tendance à se comporter d'une certaine manière à son égard.

Les attitudes ont une puissance variable, c'est-à-dire qu'elles varient en termes de stabilité, de durabilité et d'impact sur le comportement. L'on peut établir une distinction entre les attitudes explicites et les attitudes implicites. Les premières sont des attitudes accessibles et contrôlables de façon consciente, qui peuvent être exprimées verbalement. Les attitudes implicites, quant à elles, ne sont ni accessibles ni contrôlables consciemment, et elles s'expriment par des comportements plus subtils ou plus discrets, tels que les expressions du visage, le langage corporel et les temps de réaction. Les changements dans les attitudes explicites peuvent ne pas se traduire par des changements correspondants dans les attitudes implicites. En outre, il est possible d'avoir plusieurs attitudes différentes envers un même objet à différentes occasions, d'avoir des attitudes ambivalentes, et, s'agissant des attitudes explicites et implicites envers un même objet, d'avoir des sentiments et des évaluations contradictoires.

Citoyen

Le terme « citoyen » a deux acceptions. Il peut désigner :

- ▶ quelqu'un qui possède le statut juridique objectif de la citoyenneté d'un État tel que défini par les lois et règlements de cet État ; ce statut est généralement lié à la détention du passeport de cet État ;
- ▶ tout individu qui est concerné par la prise de décisions politiques ou civiques d'une collectivité ou d'une communauté et qui est en mesure de participer aux processus politiques et civiques d'une manière ou d'une autre. Toutes les personnes qui sont considérées comme des citoyens dans cette acception plus large ne sont pas nécessairement des citoyens au sens juridique du terme. Par exemple, il se peut que des personnes appartenant à la première génération de migrants ne possèdent pas la citoyenneté juridique du pays dans lequel elles résident ; toutefois, même si elles ne sont pas habilitées à voter aux élections nationales, elles peuvent participer aux processus politiques et civiques de

nombreuses autres façons, notamment en participant à des associations communautaires, à des syndicats et à leur politique, et à des groupes de pression (associations de lutte contre le racisme ou de défense des droits de l'homme ou de l'environnement, par exemple).

Au sens du Cadre, le terme « citoyen » désigne toute personne qui est concernée par les processus décisionnels démocratiques et qui peut participer aux processus et aux institutions démocratiques (c'est-à-dire pas uniquement les titulaires de la citoyenneté juridique d'un État donné).

Citoyenneté

Le terme « citoyenneté » a deux acceptions. Il peut renvoyer :

- ▶ au statut juridique d'une personne à l'égard d'un État donné (qui est attesté par la détention d'un passeport) ;
- ▶ à l'exercice des droits et des responsabilités d'un citoyen dans une société démocratique (participative).

Un individu peut être citoyen d'un État sans participer à la vie publique, tandis qu'un individu qui ne possède pas la citoyenneté (au sens juridique du terme) peut faire preuve d'une citoyenneté active en participant à diverses activités civiques.

Dans le contexte du Cadre, le terme « citoyenneté » désigne la participation active des citoyens aux processus et institutions démocratiques par l'exercice de leurs droits et de leurs responsabilités.

Compétence

La compétence est 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. Elle implique de sélectionner, d'activer, de coordonner et d'organiser les ensembles pertinents de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes et d'éléments de connaissance et/ou de compréhension, et de les mettre en œuvre en adoptant un comportement approprié à ces situations. Outre ce sens général et holistique de la « compétence » (au singulier), le terme « compétences » (au pluriel) est employé dans le Cadre pour désigner les ressources individuelles spécifiques (c'est-à-dire les valeurs, les attitudes, les aptitudes, la connaissance et la compréhension) qui sont mobilisées et utilisées lors de l'adoption d'un comportement compétent.

Compétence interculturelle

La compétence interculturelle désigne la capacité de mobiliser et d'utiliser les ressources psychologiques pertinentes pour réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présentent des situations interculturelles. Plus spécifiquement, elle implique un ensemble de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, d'éléments de connaissances et de compréhension critique, qui soutient l'action et permet à un individu :

- ▶ de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes ;

- ▶ de répondre de façon appropriée, efficace et respectueuse lorsqu'il interagit ou communique avec de telles personnes ;
- ▶ d'entretenir des relations positives et constructives avec elles.

Dans ce contexte, faire preuve de « respect », c'est considérer positivement, apprécier et valoriser autrui. L'adjectif « approprié » renvoie au fait que toutes les personnes impliquées dans la situation en question apprécient dans une égale mesure le fait que l'interaction se déroule selon les normes culturelles attendues. Enfin, le terme « efficace » signifie que ces personnes parviennent à atteindre, au moins en partie, les objectifs qu'elles visent dans cette interaction.

Compréhension critique

La compréhension critique renvoie à la faculté de comprendre et d'évaluer des significations, et elle suppose une certaine manière d'appréhender les connaissances. Elle demande en effet une réflexion sur celles-ci, une analyse critique de leur contenu et de leur source, ainsi que l'établissement d'une comparaison avec d'autres points de vue sur le même sujet, la mise en relation des nouvelles connaissances avec les connaissances acquises préalablement par le biais de diverses sources, le placement de ces connaissances dans un contexte socioculturel spécifique, la relativisation de leur signification, et l'évaluation de différentes idées et positions fondées sur divers arguments. Ainsi, la compréhension critique implique une réflexion active et une évaluation critique de ce qui est compris et interprété (par opposition à une interprétation automatique, ordinaire et irréfléchie). La compréhension critique est attestée par l'aptitude non seulement à restituer des connaissances, mais aussi à les mettre en œuvre de façon créative dans de nouveaux contextes.

Connaissance

La connaissance est le corpus d'informations structurées et interconnectées que possède un individu ; elle est étroitement reliée à la notion de la compréhension. Dans le domaine de l'éducation, la connaissance est considérée comme un élément essentiel du curriculum : on s'y réfère souvent comme étant le contenu du curriculum. Elle englobe les éléments de savoir fondamentaux que l'humanité a acquis au fil du temps et que l'école a pour rôle de transmettre aux nouvelles générations pour améliorer la compréhension du monde et faire progresser la société humaine.

Culture

La culture est un ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérise une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les styles de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. On peut établir une distinction entre les aspects matériels (les objets physiques tels que les aliments, les vêtements, les bâtiments d'habitation, les biens, les outils, les produits artistiques, etc.), sociaux (la langue, la religion, les lois, les règles, la structure familiale, les modèles de travail, le folklore, les icônes culturelles...) et les aspects subjectifs (connaissances, croyances, mémoire, identités, attitudes, valeurs et pratiques communes) de la culture. Cet ensemble de ressources culturelles est réparti dans le groupe social tout entier, chacun des

membres du groupe s'appropriant et utilisant à sa manière une partie seulement des ressources culturelles potentiellement à sa disposition. Cela explique la variabilité présente au sein des différents groupes culturels, dont les contours peuvent de ce fait être contestés ou flous.

Selon ce raisonnement, tout groupe social peut avoir une culture, et toutes les cultures sont dynamiques et évoluent constamment sous l'influence de facteurs internes et externes. Tous les individus appartiennent à plusieurs groupes (et à leur culture) et participent à plusieurs constellations culturelles. Les références culturelles, qui comportent une importante dimension subjective, sont également fluides et dynamiques.

Culture de la démocratie

La démocratie n'est pas que la somme de ses institutions. Une démocratie saine dépend en grande partie du développement d'une culture civique de la démocratie.

L'expression « culture de la démocratie » souligne le fait que, si la démocratie ne saurait exister sans institutions démocratiques et sans lois, ces institutions et ces lois ne peuvent pas fonctionner dans la pratique 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 partagées par les citoyens et les institutions. 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 personnelles et celle d'entendre le point de vue d'autrui, une adhésion au fait que les décisions soient prises à la majorité des voix, une détermination à protéger les minorités et leurs droits, et une volonté de dialoguer par-delà les clivages culturels. Elles englobent également le souci non seulement du bien-être à long terme de nos semblables, mais aussi de l'environnement dans lequel nous vivons.

Démocratie

La démocratie est une forme de gouvernement dans laquelle le pouvoir est exercé par le peuple, ou en son nom. L'une des principales caractéristiques d'un tel régime politique est le fait qu'il agit en fonction de l'opinion de la majorité. Dans une démocratie, le pouvoir suprême est dévolu au peuple et exercé directement par lui (démocratie directe) ou par ses agents élus dans le cadre d'un système électoral libre (démocratie représentative).

Les piliers de la démocratie sont :

- ▶ la souveraineté du peuple ;
- ▶ la gouvernance fondée sur le consentement des gouvernés ;
- ▶ la règle de la majorité ;
- ▶ les droits des minorités ;
- ▶ la garantie des droits de l'homme fondamentaux ;
- ▶ la tenue d'élections libres et équitables ;

- ▶ l'égalité devant la loi ;
- ▶ la garantie d'une procédure régulière ;
- ▶ l'existence de limites constitutionnelles au gouvernement ;
- ▶ le pluralisme social, économique et politique, notamment la reconnaissance des organisations de la société civile indépendantes ;
- ▶ les valeurs de la coopération, de la concurrence loyale et du compromis.

Le régime démocratique actuel va au-delà de la démocratie représentative classique, dans laquelle le rôle des citoyens consiste essentiellement à déléguer par vote à leurs représentants la responsabilité de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques publiques. Il consiste plutôt en une démocratie participative, dans laquelle les institutions publiques respectent les principes de la bonne gouvernance, et les citoyens peuvent légitimement participer à toutes les phases du cycle des politiques publiques.

Descripteur

Un descripteur est un énoncé qui décrit un comportement pouvant être observé et évalué chez un apprenant, et attestant que ce dernier a atteint un certain niveau de maîtrise à l'égard d'une compétence spécifique. Les descripteurs sont formulés en des termes positifs ; ils sont indépendants les uns des autres.

Dialogue interculturel

Le dialogue interculturel est 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. La liberté et la capacité de s'exprimer, mais aussi la volonté et la faculté d'écouter ce que les autres ont à dire, en sont des éléments indispensables. Le dialogue interculturel favorise une participation constructive par-delà les clivages culturels perçus, réduit l'intolérance, les préjugés et les stéréotypes, et contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion de sociétés culturellement diverses. Il favorise aussi l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'avoir des objectifs communs. Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et d'évoluer, et à promouvoir le respect de l'autre.

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 non seulement une forte compétence interculturelle, mais aussi une grande sensibilité émotionnelle et sociale, de l'engagement, de la persévérance et du courage.

Disposition

Une disposition est une organisation durable de facteurs psychologiques internes, qui s'exprime sous la forme d'une tendance stable et constante à présenter des schémas de pensée, de sentiment ou de comportement particuliers dans un large éventail de circonstances en l'absence de coercition externe ou de gratifications extrinsèques. Il convient de distinguer les dispositions des capacités. Par exemple, les gens peuvent être en mesure d'élaborer des arguments contraires à leur propre point de vue sur une question donnée lorsqu'on leur demande de le faire (ils en ont la capacité), mais ils ont tendance à ne pas le faire (ils ne sont pas disposés à le faire). De même, ils peuvent avoir les compétences, les connaissances et la compréhension nécessaires pour adopter un type de comportement particulier, mais ne pas être disposés à les utiliser. Une disposition est donc un ensemble de préférences et d'intentions reposant sur un ensemble de capacités permettant à ces dernières d'être mises en œuvre d'une manière particulière. Les dispositions ne sont pas incluses dans le Cadre 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.

Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)

L'éducation à la citoyenneté démocratique couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.

La citoyenneté démocratique ne se limitant pas au statut juridique et au droit de vote conféré par celui-ci, l'éducation à la citoyenneté démocratique couvre tous les aspects de la vie dans une société démocratique et traite par conséquent d'une grande diversité de sujets, tels que le développement durable, la participation des personnes handicapées à la société, l'intégration d'une perspective de genre ou la prévention du terrorisme – entre autres.

Éducation aux droits de l'homme (EDH)

L'éducation aux droits de l'homme concerne l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans

la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales. Elle comporte trois dimensions :

- ▶ l'apprentissage sur les droits de l'homme : connaissances des droits de l'homme, de ce en quoi ils consistent et de la manière dont ils sont sauvegardés ou protégés ;
- ▶ l'apprentissage par les droits de l'homme : reconnaissance du fait que le contexte dans lequel les droits de l'homme sont enseignés et la manière dont cet enseignement est organisé et dispensé doivent être cohérents avec les valeurs des droits de l'homme (la participation et la liberté de pensée et d'expression, par exemple) et que, dans l'éducation aux droits de l'homme, le processus d'apprentissage est tout aussi important que le contenu de l'enseignement ;
- ▶ l'apprentissage pour les droits de l'homme : développement d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs pour que les apprenants puissent appliquer les valeurs relatives aux droits de l'homme dans leur vie quotidienne et mener des actions de promotion ou de défense des droits de l'homme, seuls ou avec d'autres personnes.

Éducation formelle

L'éducation formelle renvoie au système structuré d'éducation et de formation qui commence à l'école préélémentaire et primaire, et se poursuit dans l'enseignement secondaire et universitaire. Elle est en principe dispensée dans des établissements d'enseignement général ou professionnel, et sanctionnée par des diplômes.

Éducation informelle

L'éducation informelle qualifie le processus selon lequel chaque individu acquiert, tout au long de la vie, des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances grâce aux influences et aux ressources éducatives de son environnement, et à son expérience quotidienne (famille, pairs, voisins, rencontres, bibliothèque, médias, travail, loisirs, etc.).

Éducation non formelle

L'éducation non formelle couvre tout programme éducatif planifié, destiné à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences en dehors d'un cadre d'enseignement formel.

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 depuis leur perspective. Elle suppose la capacité de sortir de son propre cadre de référence psychologique (c'est-à-dire de se décentrer de sa propre perspective) et la capacité d'appréhender et de 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.

Dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie, l'empathie est ainsi considérée comme une aptitude, bien qu'elle puisse avoir d'autres significations dans le langage quotidien ou scientifique (elle peut notamment renvoyer à la « contagion émotionnelle », c'est-à-dire au fait d'« attraper » et de partager l'émotion de quelqu'un d'autre). On distingue trois formes d'empathie :

- ▶ l'empathie cognitive, soit la capacité à appréhender et à comprendre les perceptions, les pensées et les convictions d'autrui ;
- ▶ l'empathie affective, soit la capacité à appréhender et à comprendre les émotions, les sentiments et les besoins d'autrui ;
- ▶ la sympathie (ou « empathie compatissante » ou « préoccupation empathique »), soit 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 matérielles.

Esprit civique

L'esprit civique est une attitude envers « les autres » de façon générale, au-delà de la famille et des amis. Il implique un sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté, le souci des autres membres de ce groupe ou de cette communauté, une conscience des conséquences de ses propres actes sur ces personnes, une solidarité avec elles et un sens du devoir civique envers le groupe ou la communauté. Parmi les groupes ou communautés envers lesquels l'esprit civique peut s'exercer figurent notamment les 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 »), les groupes ethniques, les groupes religieux, les groupes de loisirs ou 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.

Pour fonctionner, les sociétés démocratiques doivent être constituées de personnes à l'esprit communautaire, qui s'intéressent au bien-être de la communauté. L'intérêt et la confiance mutuels, associés à une diversité de ressources et à des objectifs partagés, engendrent participation et engagement. Lorsque les gens ont le sentiment qu'il existe un enjeu qui dépasse leur intérêt personnel immédiat, ils s'impliquent dans la vie sociale. Il y a une différence entre l'esprit civique dans les sociétés démocratiques modernes, d'une part, et les « devoirs civiques » imposés dans le cadre des régimes totalitaires (à savoir que les personnes douées de l'esprit civique pensent et agissent conformément à leurs convictions profondes et décisions personnelles) ou le souci du bien commun dans les sociétés collectivistes (les personnes à l'esprit civique ne renoncent pas à leurs intérêts personnels au profit de ceux de la communauté, mais agissent de concert avec d'autres individus aux fins d'intérêts généraux communs), d'autre part.

Ethnocentrisme

L'ethnocentrisme est une façon de voir le monde à travers le prisme de sa propre culture, toutes les autres cultures étant évaluées et classées par rapport à celle-ci. Il peut aussi être considéré comme un préjugé se traduisant par le fait de penser que

les normes culturelles de son propre groupe sont supérieures à celles de tous les autres groupes. On distingue trois formes d'ethnocentrisme :

- ▶ le déni : l'incapacité ou le refus de comprendre cognitivement la différence culturelle, ce qui donne lieu à des observations naïves ou non éclairées sur les autres cultures ;
- ▶ la défense : la reconnaissance de la différence culturelle associée à une évaluation négative des variations par rapport à sa propre culture (sachant que plus les différences sont importantes, plus l'évaluation est négative), cette attitude étant caractérisée par une pensée manichéenne fondée sur l'opposition entre « nous » et « eux » ;
- ▶ la minimisation de la différence : la reconnaissance et l'acceptation des différences culturelles superficielles, et la conviction que tous les êtres humains sont essentiellement égaux, en mettant l'accent sur les ressemblances entre les gens et le caractère commun des valeurs fondamentales, ce dernier étant toutefois défini selon une approche ethnocentrique (tout le monde est essentiellement comme « nous »).

Plurilinguisme

Le plurilinguisme désigne la capacité d'un individu d'utiliser plusieurs langues de façon passive (en mode réceptif) et/ou active (en mode productif), quel que soit son niveau de compétence dans chacune d'elles.

Respect

Le respect est une attitude à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose (une personne, une conviction, un symbole, un principe ou une pratique, par exemple) dont on considère qu'il ou elle a une certaine importance ou valeur qui garantit une considération positive et une estime. Selon la nature de l'objet/du sujet concerné, le respect peut 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 tout particulièrement important. Il n'exige ni d'être d'accord avec l'objet du respect, ni de l'adopter ou de s'y convertir. Il se traduit plutôt par une attitude d'appréciation positive d'autrui et de ses différences par rapport à soi-même, qui s'accompagne de la reconnaissance et de l'acceptation de ces différences. L'adoption d'une telle attitude est nécessaire pour faciliter à la fois l'interaction démocratique et le dialogue interculturel avec autrui. Toutefois, certaines limites doivent être fixées en la matière. En effet, les convictions et les opinions ou les styles 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 respectés.

Le respect suppose par conséquent :

- ▶ une considération positive et une estime pour quelqu'un ou quelque chose dont on pense qu'il/elle a en soi une certaine importance ou valeur, ou un certain intérêt ;

- ▶ une considération positive et une estime pour les autres en tant qu'êtres humains égaux, quels que soient leurs références culturelles, leurs convictions, leurs opinions, leurs styles de vie ou leurs pratiques ;
- ▶ une considération positive et une estime pour les convictions, les opinions, les styles 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 ne violent pas ces principes.

Responsabilité

La responsabilité est une attitude face 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.

La responsabilité entre en jeu quand une personne a l'obligation morale d'agir d'une certaine manière et mérite des éloges ou des critiques pour avoir agi ou, au contraire, négligé d'avoir agi de cette manière. Elle peut nécessiter du courage dans la mesure où l'adoption d'une position de principe peut impliquer d'agir seul(e), 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 de prendre des décisions sur les actions à mener (ce qui, dans certains cas, peut consister à ne pas agir) en fonction des circonstances.

Résultat d'apprentissage

Un résultat d'apprentissage est un énoncé définissant ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer au terme d'un processus d'apprentissage.

Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie un individu à lui-même et suppose de croire en sa propre capacité de mener à bien les actions requises pour atteindre des objectifs précis. Il suppose généralement de croire en sa capacité de comprendre ce qui est exigé, de choisir les méthodes appropriées pour exécuter les tâches, de surmonter les obstacles et de relever les nouveaux défis avec succès, d'influer sur le déroulement des événements et de changer le cours des choses dans le monde.

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 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 individus à relever de nouveaux défis et leur permet d'agir relativement aux questions qui les préoccupent. Le sentiment d'efficacité personnelle implique également une certaine assurance concernant la participation

démocratique et la capacité d'entreprendre les actions jugées nécessaires pour atteindre des objectifs démocratiques (notamment la mise en cause des personnes en position de pouvoir et d'autorité quand leurs décisions ou leurs actes sont jugés inévitables ou injustes, et le fait de demander des comptes à ces personnes), ainsi que sa capacité de nouer un dialogue interculturel avec ceux qui sont perçus comme ayant des références culturelles différentes des siennes.

Tolérance

La tolérance peut être considérée soit comme un phénomène social, soit comme une attitude personnelle. En tant qu'attitude personnelle, elle peut être définie de trois manières :

- ▶ comme le contraire de l'intolérance, c'est-à-dire comme une attitude impliquant l'acceptation et l'ouverture, sans imposition de ses propres points de vue ou pratiques à autrui ;
- ▶ au sens étymologique du terme, comme une attitude méprisante: en latin, *tolerare* (tolérer) renvoie au fait de « supporter » quelque chose que l'on n'aime pas, voire que l'on déteste. Cette attitude implique une relation déséquilibrée entre un individu qui tolère quelqu'un et un autre individu, qui est toléré ;
- ▶ comme un élément de compréhension utile pour concilier, au niveau individuel, la croyance en la valeur égale et en la dignité de tous les êtres humains, d'une part, et les profonds désaccords avec certaines valeurs, croyances ou pratiques, d'autre part. De ce point de vue, la tolérance est définie comme une attitude juste et objective envers ceux dont les opinions et les pratiques diffèrent des siennes, qui se fonde sur l'engagement à respecter la dignité humaine.

La « tolérance » en ce dernier sens suppose obligatoirement la réunion des trois conditions suivantes :

- ▶ une condition préalable : une situation impliquant une différence ou un conflit avec quelqu'un ;
- ▶ une procédure : un engagement à éviter tout type de violence, et donc à rechercher des moyens pacifiques de régler le désaccord ou d'endurer/de supporter le conflit ;
- ▶ une intention : la volonté de rechercher une solution pacifique ou de supporter le conflit, qui repose sur la valorisation des droits d'autrui et de la dignité humaine.

Cependant, il y a des limites à la tolérance. Dans certaines situations, il convient de ne pas être tolérant(e). Le racisme, par exemple, ne saurait être toléré. La troisième approche ci-dessus, fondée sur le respect de la dignité de tous les êtres humains et de leur égalité fondamentale devant les droits de l'homme, est intégrée à la définition du respect adoptée dans le Cadre.

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 et contradictoires. Les personnes qui tolèrent bien l'ambiguïté évaluent les objets, événements et situations concernés de manière positive, et gèrent l'ambiguïté de manière constructive, tandis

que celles qui la tolèrent mal adoptent un point de vue unique et rigide face à des situations et à des problématiques équivoques, et se montrent inflexibles dans leur façon d'appréhender le monde.

Valeur

Une valeur est une conviction au sujet d'un objectif souhaitable qui sous-tend l'action et sert de principe directeur dans de nombreuses situations dans la vie. Les valeurs ont une qualité normative concernant ce qui devrait être fait ou pensé. Elles fournissent des normes ou des critères pour effectuer des évaluations, justifier des opinions, des attitudes et des comportements, planifier sa façon d'agir en choisissant parmi plusieurs options, tenter d'influencer autrui et se présenter. Elles sont liées aux émotions dans la mesure où, lorsqu'elles sont activées, elles sont teintées de sentiments. Elles fournissent également des structures autour desquelles s'organisent des attitudes plus spécifiques, sur lesquelles elles exercent une influence. Ainsi, en évaluant les valeurs d'un individu, on peut avoir une idée des attitudes et comportements qu'il est susceptible d'adopter. Les gens hiérarchisent leurs valeurs selon leur importance relative, sachant que celle-ci change souvent au cours de la vie. Au niveau psychologique individuel, les valeurs sont des représentations sociales intériorisées ou des croyances morales que les gens invoquent comme raisons fondamentales pour justifier leurs actions. Cependant, les valeurs ne se rapportent pas qu'à l'individu : ce sont aussi des conventions sociales sur ce qui est juste, ce qui est bon ou ce qui doit être préservé. Ce sont des codes ou des principes généraux guidant l'action, et non des actions en tant que telles ou des listes de repérage spécifiques sur ce qu'il faut faire et à quel moment. Elles sous-tendent les sanctions ou les gratifications liées à certains choix de comportements. Un système de valeurs définit ce qui est attendu et espéré, ce qui est requis et ce qui est interdit.

Lectures complémentaires

Audigier F. (2000), « Concepts de base et compétences clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique », Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : <https://rm.coe.int/0900001680928a19> consulté le 14 décembre 2017.

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 Ramachaudran V. S. (ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4), Academic Press, New York.

Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, W. H. Freeman, 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.

Barrett M. et al. (2014), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf, consulté le 14 décembre 2017.

Beacco J.-C. et al. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>, consulté le 26 juin 2019.

Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.

Boix Mansilla V. et Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, disponible à l'adresse suivante : <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, consulté le 14 décembre 2017.

Brady D., Verba S. et Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review*, Vol. 89, No. 2, pp. 271-94.

Brander P. et al. (2012), *Repères: Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : <https://www.coe.int/fr/web/compass>, consulté le 14 décembre 2017.

Brander P. et al. (2018), *Kit pédagogique « Tous différents – Tous égaux »* – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes (3^e édition), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

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, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : <https://book.coe.int/fr/root/4353-contribution-des-enseignants-a-l-education-a-la-citoyennete-et-aux-droits-de-l-homme-cadre-de-developpement-de-competences.html>, consulté le 26 juin 2019.

Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

Byram M. et al. (2009), *Autobiographie de rencontres interculturelles*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters , consulté le 26 juin 2019.

Byram M. et al. (eds) (2017), *From principles to practice in education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.

Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: the civic mission of schools*, CCMS, Silver Spring, MD, disponible à l'adresse suivante : <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>, consulté le 14 décembre 2017.

Cantle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (2008), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale: concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*, Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Lisbonne, disponible à l'adresse suivante : <https://www.coe.int/fr/web/north-south-centre/global-education-resources> , consulté le 26 juin 2019.

Chiu C.-Y. et Hong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, New York.

Conseil de l'Europe (1950), *Convention européenne des droits de l'homme*, Cour européenne des droits de l'homme, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf, consulté le 14 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), Éditions Didier, Paris, disponible à l'adresse suivante : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf, consulté le 14 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2007), *Recommandation CM/Rec(2007)6 du Comité des Ministres aux États membres relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche*, Conseil de l'Europe, disponible à l'adresse suivante : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5d9c, consulté le 14 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2008), « Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité », Comité des Ministres, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf , consulté le 14 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2010), *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*, Recommandation CM/Rec(2010)7 et

exposé des motifs, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : <https://www.coe.int/fr/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>, consulté le 26 juin 2019.

Conseil de l'Europe (2011), *Vivre ensemble. : Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^e siècle, Rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : https://www.coe.int/t/dc/files/source/20110511_Report_GEP_fr.doc, consulté le 26 juin 2019.

Conseil de l'Europe (2012), *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c94f1, consulté le 14 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2014), *Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c610b, consulté le 14 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture, consulté le 26 juin 2019.

Coste D. et Cavalli M. (2015), « Éducation, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école », Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : <https://edoc.coe.int/fr/apprentissage-des-langues/7918-education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-lecole.html>, consulté le 26 juin 2019.

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*, disponible à l'adresse suivante : <http://plato.stanford.edu/entries/respect/>, consulté le 14 décembre 2017.

Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edn), Cornell University Press, Ithaca, NY.

Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. et al. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponible à l'adresse suivante : <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility/>, consulté le 14 décembre 2017.

Feldmann E., Henschel T. R. et Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.

Flowers N. et al. (2008), *REPÈRES JUNIORS - Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse suivante : <http://www.eycb.coe.int/compasito/fr/> consulté le 26 juin 2019.

Furnham A. et Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology*, Vol. 4, No. 9, pp. 717-28.

Hogg M. A. et Vaughan G. M. (2014), *Social psychology* (7th edn), Pearson, Harlow.

Hua C. W. et Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College, Singapour.

Jackson R. (2014), *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, disponible à l'adresse suivante : https://www.coe.int/fr/web/education/newsroom/-/asset_publisher/ESahKwOXlcQ2/content/signposts-policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education?inheritRedirect=false , consulté le 26 juin 2019.

Katz L. G. (1993), *Dispositions: definitions and implications for early childhood practice*, ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, Champaign, IL.

Kennedy D., Hyland A. et Ryan N. (2007), "Writing and using learning outcomes: a practical guide", in Froment E. et al. (eds), *EUA Bologna handbook – Making Bologna work*, Article C 3.4-1, Raabe Verlag, Berlin.

Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford companion to philosophy*, 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*, Vol. 38, No. 4, pp. 506-22.

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, disponible à l'adresse suivante : www.aacu.org/sites/default/files/files/Crucible_508F.pdf, consulté le 14 décembre 2017.

Nations Unies (1948), *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Assemblée générale des Nations Unies, New York, disponible à l'adresse suivante : www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/, consulté le 14 décembre 2017.

Nations Unies (2015), *Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, disponible à l'adresse suivante : http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85, consulté le 14 décembre 2017.

North B. (2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, Peter Lang, New York.

North B. et Schneider G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", *Language Testing*, Vol. 15, No. 2, pp. 217-63.

Oakes P. J., Haslam S. A. et Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.

OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Varsovie, disponible à l'adresse suivante : www.osce.org/odihr/93969, consulté le 14 décembre 2017.

Osler A. et Starkey H. (2010), *Teachers and human rights education*, Institute of Education Press, Londres.

Pettigrew T. F. et Tropp L. R. (2006), "A meta-analytic test of intergroup contact theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 5, pp. 751-83.

Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.

Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.

Rychen D. S. et Salganik L. H. (eds) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe and Huber, Gottingen.

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*, vol. 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 and Sons, Hoboken, N.J.

Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Tibbitts F. (2016), *Élaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*, UNESCO, Conseil de l'Europe, OSCE/BIDDH et Organisation des États américains, Paris, Strasbourg, Varsovie et Washington, DC, disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002434/243451f.pdf>, consulté le 14 décembre 2017.

UNESCO (2013), *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*, UNESCO, Paris, disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>, consulté le 14 décembre 2017.

UNESCO (2015), *Éducation à la citoyenneté mondiale : Préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle*, UNESCO, Paris, disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230062f.pdf>, consulté le 14 décembre 2017.

Verba S., Schlozman K. L. et Brady H. E. (1995), *Voice and equality : civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

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>

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
Vimmelskaftet 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 4242
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
F-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
F-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>

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 Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.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>

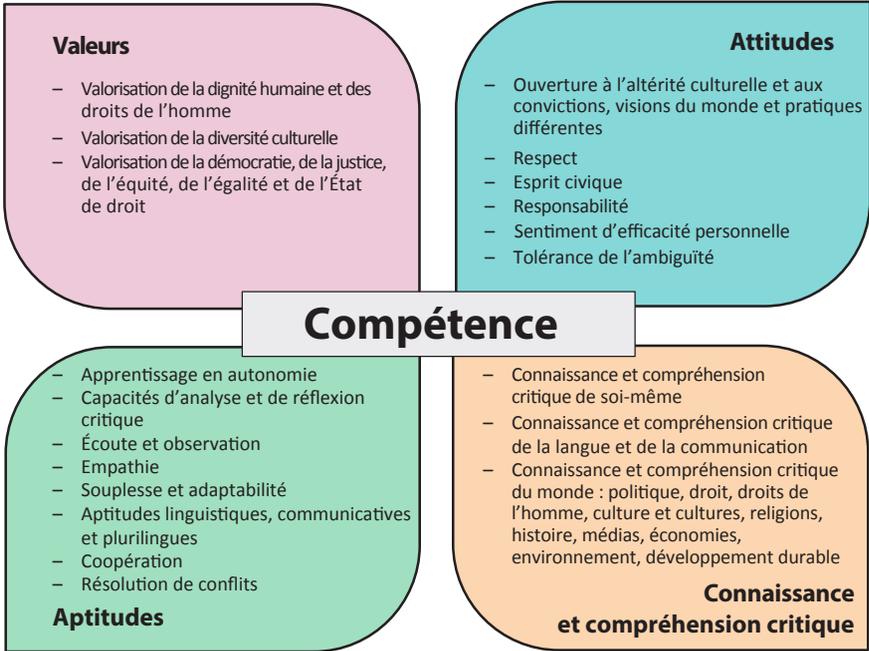
UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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
F-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>

Modèle de compétences pour la culture démocratique



Le Conseil de l'Europe défend et protège les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit, piliers des sociétés et des systèmes politiques européens depuis des décennies. Plus que jamais en ces temps de crise économique et politique, ces valeurs doivent être préservées et promues.

Il est communément admis que la démocratie est une forme de gouvernance exercée par le peuple ou en son nom, et qu'elle ne peut exister sans des institutions qui garantissent la tenue régulière d'élections libres et équitables, le respect de la règle de la majorité et l'obligation du gouvernement de rendre des comptes. Cependant, ces institutions ne peuvent fonctionner qu'à condition que les citoyens eux-mêmes incarnent et défendent activement les valeurs et les attitudes démocratiques. À cet égard, l'éducation a un rôle fondamental à jouer. Aussi, le présent Cadre de référence a-t-il été conçu dans l'intention de faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences pour une culture de la démocratie dans les systèmes éducatifs. Il propose, à cette fin, une vision commune des multiples approches utilisées en la matière.

Ce **premier volume** présente le modèle de compétences nécessaires à une culture de la démocratie, tel qu'il a été adopté à l'unanimité par les ministres européens de l'Éducation dans le cadre de leur conférence permanente à Bruxelles en avril 2016. Il décrit également la genèse du Cadre, propose quelques orientations importantes pour son bon usage, explique le rôle des descripteurs contenus dans le deuxième volume et conclut avec un glossaire de termes clés. Des orientations complémentaires pour la mise en œuvre du Cadre sont proposées dans le troisième volume.

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 l'ensemble des 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.

**Le volume 1 fait partie d'une série,
il ne peut être vendu séparément.**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE