

Les Actes du Forum



3^e forum Mondial APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE, POURQUOI ET COMMENT ?

Les actes de ce troisième Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie retracent les travaux, échanges et réflexions constituant ainsi la mémoire du 3^{ème} Forum mondial qui s'est tenu les 31 octobre et 1^{er} et 2 novembre 2012 à Marrakech.

Marrakech
Maroc

31 octobre
1^{er} et 2 novembre 2012

| Les Actes du Forum |



3^e forum Mondial

APPRENDRE
TOUT AU LONG
DE LA VIE, POURQUOI
ET COMMENT ?





Cet ouvrage a été réalisé et édité par le
Comité mondial pour les apprentissages
tout au long de la vie (www.wcfel.org)

■ **DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :**

Yves Attou, Président du Comité mondial
les apprentissages tout au long de la vie

■ **COORDINATRICE DE LA PUBLICATION :**

Evelyne Deret, Secrétaire générale du Comité mondial
pour les apprentissages tout au long de la vie

■ **COMITÉ DE RÉDACTION :**

Yves Attou, Evelyne Deret, Patricia Gautier-Moulin,
Pierre Landry, Farida Temimi, Claude Villereau

■ **CONCEPTION GRAPHIQUE :** www.90c.fr

■ **IMPRESSION :** CNFPT, Mars 2013

Remerciements à tous les coordinateurs,
rapporteurs et contributeurs.

Sommaire

INTRODUCTION	p.7
LE FORUM	p.19
Thème 1 : La personne apprenante	p.21
Atelier A – La personne au centre de son parcours	p.23
Atelier B – Femmes, filles et défis de l'éducation	p.45
Atelier C – De l'analphabétisme à l'alphabétisation	p.61
Synthèses des travaux des trois ateliers A, B, C	p.72
Thème 2 : Le rôle des entreprises	p.79
Atelier D – Les entreprises responsables	p.81
Atelier E – Travailler, se former à l'étranger	p.89
Atelier F – Les évolutions dans la gestion des compétences	p.97
Synthèses des travaux des trois ateliers E, F, G	p.100
Thème 3 : Apprendre pour transformer la société	p.107
Atelier G – Les apprentissages informels	p.109
Atelier H – Santé et éducation	p.129
Atelier I – Territoire et mondialisation	p.137
La controverse scientifique : « Apprendre à apprendre »	p.140
La séance finale	p.148
DES ÉCHOS DE LA MANIFESTATION	p.173
LES PERSPECTIVES ET AXES DE TRAVAIL POUR LA SUITE	p.183
BIBLIOGRAPHIE, WEBOGRAPHIE ET VIDÉOGRAPHIE	p.187

Introduction

« Apprendre
à comprendre
tout au long
de la vie »



Tous nos remerciements à Abdellatif MIRAOUI, Président de l'Université Cadi Ayyad Marrakech pour la qualité de son accueil. En mobilisant toutes ses équipes administratives, techniques et professorales, il a été l'un des principaux artisans de la réussite du 3^{ème} Forum mondial.

Yves ATTOU

Président du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA)



Le troisième Forum mondial a tenté de répondre à une question centrale : pourquoi et comment apprendre tout au long de la vie, et quelles pistes d'actions privilégier ? Si la plupart des acteurs s'accordent sur la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, qu'ils viennent des pays développés, en développement ou émergents, les questions du pourquoi et du comment restent entières. Les deux premiers forums, de 2008 à l'UNESCO à Paris et de 2010 à Shanghai, ont ouvert des voies qui ont été approfondies à Marrakech sous forme d'ateliers : « La personne apprenante », « Le rôle des entreprises » et « Apprendre pour transformer la société ». Des experts venus du monde entier ont pu échanger sur leurs pratiques et sur leur vision des apprentissages tout au long de la vie. Les travaux des ateliers et la synthèse générale ont fait ressortir des pistes de réflexion et d'action.

■ UN CONSTAT LARGEMENT PARTAGÉ

La nécessité d'apprendre tout au long de la vie est la conséquence de plusieurs évolutions de la société et en particulier :

- 1/ L'introduction massive des nouvelles technologies dans tous les secteurs de la vie professionnelle, privée ou civique.
- 2/ La mobilité et la flexibilité demandent plus de sécurisation des parcours dans laquelle la formation est appelée à jouer un rôle central.
- 3/ La plupart des métiers exigeront à l'avenir une compétence numérique.
- 4/ L'accélération des progrès techniques ainsi que l'obsolescence rapide des savoirs exigent une mise à jour permanente des connaissances.
- 5/ Les diplômes perdent leur valeur rapidement s'ils ne sont pas mis à jour.
- 6/ La numérisation des processus pédagogiques offre de nouvelles potentialités à l'acquisition des savoirs en dehors de l'éducation formelle.

- 7/ Dans la société de la connaissance, les savoirs constituent la nouvelle richesse.
- 8/ L'allongement de l'espérance de vie.

■ UNE RÉVOLUTION ÉDUCATIVE

Pour qualifier cette évolution, nous avons hésité entre la métamorphose qui se définit comme le changement d'un organisme en un autre, entre la mutation qui s'entend comme l'évolution profonde d'un organisme ou enfin la révolution qui est un changement radical qui installe un nouvel ordre irréversible. Pour nous, c'est une révolution éducative. Elle donne naissance à un « Réseau mondial des apprentissages tout au long de la vie ». Cette révolution éducative résulte de quatre tendances lourdes qui interagissent entre elles : mondialisation, dématérialisation, externalisation et universalisation.

La mondialisation : Elle se traduit par le développement d'une multitude d'offres transnationales, des nouveaux entrants, des stratégies de réseaux, des classements et aucune régulation. L'interaction entre le global et le local donne lieu à une « Glocalisation » (concept d'origine japonaise : « Dochakuka », développé par le sociologue britannique Roland Paterson en 1990). Des stratégies internationales de mises en réseaux sont à l'œuvre dans les milieux académiques et de la part des gouvernements. Les offres transnationales d'éducation et de formation s'adressent à toutes personnes de la planète, en tous lieux, à tous âges, pour tous niveaux et à tous moments.

La dématérialisation : Les technologies informatiques se développent à un rythme exponentiel. Les nouveaux apprenants sont nés dans l'ère numérique, alors que les parents et les enseignants ne se sont souvent pas adaptés à cette mutation. L'équipement universel de l'informatique dans les foyers sera bientôt une réalité comme la télévision et le téléphone portable, ce qui constitue une opportunité pour les apprentissages tout au long de la vie. L'usage de l'ordinateur est souvent plus développé en milieu familial qu'en milieu scolaire et universitaire. Les technologies éducatives permettent d'adapter le rythme d'apprentissage aux besoins de chaque apprenant et de le rendre plus interactif et personnalisé. Les systèmes d'éducation et de formation ne tirent pas parti de cette possibilité.

Internet offre la possibilité d'accéder en un clic à des banques de données gigantesques. Les moteurs de recherche permettent des recherches par mots clés et liens hypertexte, de surfer dans d'immenses bibliothèques et encyclopédies. Mais l'absence de médiation pose la question de l'analyse critique des apprenants. Par ailleurs, la logique collaborative, qui prend appui sur les contenus créés par les apprenants eux-mêmes, bouleverse l'architecture traditionnelle de l'enseignement et son organisation centralisée.

Les équipements portables (téléphones mobiles, appareils portatifs, « smartphones ») permettent d'accéder aisément à Internet en tous lieux et à toute heure. Cette nouvelle pratique remet en cause le concept traditionnel de programme éducatif, d'évaluation et d'examen. Mais, elle pose une question centrale pour les apprentissages tout au long de la vie qu'est la forme présenteielle pour la transmission des savoirs. Des experts prévoient un développement rapide de l'enseignement à distance à partir du domicile ou en déplacement et en complément de séquences présenteielles moins nombreuses dans les établissements.

L'externalisation : L'intervention publique de l'état central est globalement en recul au plan mondial, même si elle reste encore dominante au niveau de l'école primaire. Des missions de service public sont confiées de plus en plus à des collectivités locales publiques : régions, territoires, communes ; à des organismes privés de la société civile : associations, ONG, syndicats, groupes religieux ; et à des organismes à but commercial. Cette externalisation s'explique par le fait que les gouvernements doivent faire face à une forte augmentation de la demande d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ils sont conduits à faire des arbitrages entre dépenses militaires, de santé et éducatives. Par ailleurs, le secteur de l'éducation et de la formation représente un marché gigantesque. Traditionnellement piloté par les autorités académiques, il doit compter maintenant avec l'arrivée de nouveaux entrants tels que les opérateurs de l'informatique, de la communication et des télécommunications. Enfin, les grandes entreprises multinationales créent en leur sein des « Universités d'entreprise » qui ont vocation à former leurs propres collaborateurs, se déjouant des formations universitaires.

L'universalisation : La convergence de l'audiovisuel, des télécommunications et des réseaux numériques tend vers un équipement

universel des foyers. Cette évolution a des conséquences importantes dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ainsi, se développent à domicile des Environnements numériques de travail (ENT) ou Espaces personnels d'apprentissage (EPA) qui connectent toutes les personnes aux réseaux éducatifs sociaux, locaux et mondiaux. Par ailleurs, l'arrivée du très haut débit permettra de communiquer confortablement avec un professeur à l'autre bout du monde. La convergence des contenus est un enjeu dans la mesure où l'obstacle de la langue sera bientôt surmonté par l'émergence de logiciel de traduction performants.

■ UNE EXPLICATION S'IMPOSE

La définition des apprentissages tout au long de la vie est maintenant largement partagée, même s'il reste encore des nuances entre l'UNESCO, l'OCDE et la Commission européenne de l'Organisation internationale du travail. Elle regroupe cinq composantes :

- 1/ Toutes activités d'apprentissage formelles, non formelles et informelles.
- 2/ Tout au long de la vie de la petite enfance à la fin de vie.
- 3/ Avec un objectif personnel, civique ou professionnel.
- 4/ Dans le cadre d'une interaction entre le global et local.
- 5/ Au sein de dispositifs bi-modaux qui mêlent traditionnel et virtuel, présentiel et « elearning », période d'activités professionnelles et formations.

Mais, les spécialistes doivent faire face au fait qu'une grande partie de la population a une représentation traditionnelle de l'éducation et de la formation. La référence reste encore massivement le « carré pédagogique » : un professeur – un groupe – une salle – un programme. Par ailleurs, les apprentissages tout au long de la vie sont souvent assimilés, à tort, à la formation professionnelle continue des adultes. Un important travail d'explication s'impose.

■ AGIR

L'idée d'apprendre tout au long de la vie n'est pas nouvelle puisque Confucius la recommandait déjà : « *Revoyez sans cesse ce que vous savez déjà. Et vous deviendrez un maître* ». Mais, la question de la mise en œuvre s'est posée dès 1996 lorsque Jacques Delors posait la question dans son rapport : « *Comment relier les différentes séquences*

éducatives ? L'éducation tout au long de la vie permet de les ordonner, d'aménager les transitions, de valider les parcours ».

Par la suite, toutes les rencontres internationales ont insisté sur la difficulté de passer de la rhétorique à l'action. Ce fut la principale conclusion de la 6^{ème} Conférence internationale de l'éducation des adultes (Confinte VI) organisée par l'UNESCO en 2009 à Belém (Brésil). Puis en 2010, le Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie organisé à Shanghai par l'Agence chinoise pour la stratégie de développement de l'éducation se fixe pour objectif de passer de la parole à l'action. Toujours en 2010, le 2^{ème} Forum mondial organisé à Shanghai par le Comité mondial a noté que « *l'idée est admise par tous mais qu'il y a une absence de réels dispositifs mettant en relation les opportunités d'apprentissages tout au long de la vie* ». Enfin en 2011, l'Assemblée générale de l'ICAE a souhaité que se développent des propositions d'actions à l'échelle mondiale, régionale et locale.

Les politiques publiques restent à inventer, même si certains pays sont souvent cités en exemple pour leur volontarisme dans ce domaine : Corée du sud, Pays d'Europe du Nord, Québec, Japon, Chine.

Par nature, les apprentissages tout au long de la vie tendent à décloisonner les systèmes d'éducation initiale et de formation des adultes. Les nouvelles technologies y contribuent dans la mesure où les offres s'adressent à toutes personnes de tous âges. Mais, les cloisonnements institutionnels sont des obstacles à une démarche globale.

Le cloisonnement entre éducation formelle, non formelle et informelle est considéré comme artificiel et inopérant. Il convient d'aller vers plus de complémentarité, d'autant que la reconnaissance des acquis de l'expérience se développe dans l'ensemble des pays.

PROPOSITION

Après Marrakech se pose une question : quelle régulation pour cette « Nouvelle agora de la cité mondiale » ? Aussi, nous avons proposé que l'UNESCO organise une Convention sur les apprentissages tout au long de la vie à l'instar de la « Convention sur la défense et la promotion des expressions culturelles » adoptée par l'assemblée plénière de l'UNESCO le 20 octobre 2005. Cette demande résulte du fait que le « Réseau mondial des apprentissages tout au long de la vie » se développe sans aucune régulation. Des dispositifs de formation

transfrontaliers sont proposés à l'ensemble des habitants de la planète alors que l'éducation relève de la souveraineté des états.

Par ailleurs, l'actualisation du rapport Delors est à l'ordre du jour. Déjà en 2008, Adama Ouane, Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, préconisait d'ajouter aux quatre piliers définis dans le rapport Delors « apprendre à apprendre », « apprendre à changer », « apprendre à se transformer ». Pour ma part, j'avais proposé en 2010 à Shanghai d'ajouter un 8^{ème} pilier : « apprendre en réseau ». Le plaidoyer de Philippe Meirieu, au cours du 3^{ème} Forum mondial pour l'idée d'apprendre à comprendre pourrait figurer au rang des piliers de l'éducation.

Conclusion

Si le 3^{ème} Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie a éclairé des nouveaux chemins, le chantier reste immense. Il concerne tous les pays, tous les habitants de la planète, toutes les organisations privées et publiques, locales, régionales, nationales, continentales et internationales. D'autant que l'analphabétisme touche encore plus de 700 millions de personnes.

**Yves ATTOU et
Françoise DAX-BOYER**

Président et Vice-Présidente du Comité mondial
pour les apprentissages tout au long de la vie



Trois Forums, Trois Titres, Trois Approches

De Paris à Marrakech par Shanghai

« *L'éducation est une chose admirable. Mais il est bon de savoir que rien de ce qui mérite d'être su ne peut s'enseigner.* »

Oscar Wilde

Quel chemin parcouru en quatre ans ! Trois Forums mondiaux sans oublier nos séminaires internationaux au CNAM, nos publications (Actes et lettre CMA), notre site, nos échanges.

On ne peut pas préparer l'avenir sans tirer des leçons du passé. Lors de la réalisation du premier forum au siège de l'UNESCO à Paris en 2008, nous avons fait le choix de donner la parole à tous les acteurs du monde des apprentissages tout au long de la vie, les personnes apprenantes, les entreprises, les institutions et les collectivités locales. 1200 personnes avaient participé à ce premier rendez-vous sur le thème : « Face aux mutations contemporaines, que deviennent l'éducation et la formation ? ». Le discours fondateur d'Adama Ouane, lors de la séance inaugurale au Conseil régional d'Ile-de-France, avait marqué les esprits quand il a proposé d'ajouter de nouveaux piliers aux quatre définis dans le rapport Delors : « apprendre à apprendre », « apprendre à changer » et « apprendre à se transformer ». Nous ressent en mémoire notre enthousiasme, notre sens de l'animation et de la convivialité et la chance de rencontrer des personnalités du monde

de l'éducation et de la formation comme Pedro Pontual (Brésil), Paul Bélanger (Canada), Robin Poppe (Belgique), sans oublier Koïchiro Matsuura (Japon), alors directeur général de l'UNESCO.

Mais nous souhaitons aussi associer le continent asiatique à nos réflexions. La Chine a été un des premiers pays, à la suite du Royaume-Uni, à introduire dans ses programmes l'idée du « Lifelong learning ». Aussi, avons-nous saisi l'opportunité de participer à l'exposition universelle de Shanghai au pavillon de la France, en pensant que ce serait un écrin idéal pour notre second forum. C'est là-bas, sur place, que la question de notre second forum nous est apparue essentielle. Oui, « Que devient la personne apprenante dans le village planète ? ». Les réflexions d'Hao Keming (Chine), Suemoto Makoto (Japon), Nélida Céspedes Rossel (Pérou) et Denys Lamontagne (Canada) ont éclairé cet événement qui nous a permis non seulement de clarifier le concept du lifelong learning, mais de construire un partenariat fidélinisé à l'échelle mondiale, notamment avec l'UNESCO.

Lors de ces deux premiers événements, le CMA avait opté pour des séances plénières où tous les participants pouvaient intervenir. Cette formule nous a paru réductrice lorsqu'il a choisi pour son troisième Forum de tenter de répondre à une question centrale : « Pourquoi et comment apprendre tout au long de la vie et quelles pistes d'actions privilégier ? ». L'idée de quitter le top down, cette verticalité parfois rigide, pour privilégier une logique maïeutique interculturelle, nous a conduits à mettre en place des ateliers, sans perdre de vue nos trois « paroles » initiales, personne apprenante, entreprise et institution. C'est ce que nous avons mis en place à Marrakech à l'Université Cadi Ayyad.

Les ateliers nous ont permis de tracer de nouvelles pistes de réflexion en s'appuyant sur l'innovation, défi majeur dans le secteur des apprentissages, où des pratiques ancestrales « *sont enracinées dans des structures politiques et organisationnelles qui résistent aux idées nouvelles – alors même qu'un corpus croissant de données montre que les méthodes de travail traditionnelles ne « paient pas » ou ne paient plus* » (Texte OCDE).

Pour mieux faire entendre des voix venant de tous les continents, le CMA a opté pour la diversité et la parole plurielle au sein de différents ateliers. Ces pluralités invitent à des voyages différents, selon l'identité

de chaque pays visité, à partager de nouveaux savoirs, à métisser les modèles d'apprentissage rencontrés et à s'approprier de nouveaux modes d'accès aux savoirs.

C'est pourquoi cette troisième édition des actes n'a pas l'homogénéité d'écriture des actes précédents mais au contraire reflète les disparités repérées dans le monde, qu'il s'agisse de l'éducation des femmes et des filles, de la lutte contre l'analphabétisme, du manque de mobilité, de l'insuffisance des stratégies dans le domaine de la santé, de la non-reconnaissance des apprentissages informels, ou de la lente transformation des organisations dans les territoires, prises dans des routines « non germinatives ». Ces actes, en tout cas, souhaitent éclairer certaines zones d'ombre et creuser des sillons pour mieux penser ensemble.

Grâce au partenariat actif avec le Conseil international pour l'éducation des adultes et aux propositions de son président Alan Tuckett, nous avons décidé d'approfondir le thème « apprendre pour transformer la société ». Arne Carlsen, directeur de l'Institut UIL de l'UNESCO, représentant Irina Bokova, a ouvert de nouvelles pistes comme l'anticipation des besoins des compétences du futur en entreprise ou la reconnaissance des apprentissages informels.

Pourquoi un tel rassemblement, un tel succès ? Faut-il croire, comme l'assure Michèle Gendreau-Massaloux, aux « *capacités révolutionnaires du CMA* » ?

Oui, si l'on se fie à l'esprit de notre équipe, petite certes mais créative, compétente et à l'affût de toute innovation à l'échelle mondiale. Souci de l'individu et préoccupation du collectif.

Oui, si l'on poursuit la piste déjà tracée qui consiste à décroïsonner, fédérer et ouvrir de nouvelles portes qu'on n'hésite pas à forcer parfois pour faire partager nos convictions profondes.



Alexandre GINOYER

Chef de projet du 3^{ème} Forum mondial

■ MARRAKECH, LA VILLE MAGIQUE DU 3^{ÈME} FORUM MONDIAL.

Pourquoi Marrakech ? Nous souhaitons situer le troisième forum sur le continent africain et dans un pays de la Méditerranée. Surtout, nous tenions à réaliser cet événement avec des partenaires locaux les plus divers : institutionnels, associatifs, universitaires, intellectuels, particuliers.

Nous pensons que le Maroc nous réserverait un bon accueil, et nos espérances furent largement dépassées !

Marrakech, Perle du Sud, allie magistralement la tradition et la modernité. Nous y avons été reçus dans l'université la plus moderne et dans le même temps nous avons pu voir comment les traditions se transmettent par le geste et la parole, de maître à élève, depuis la nuit des temps dans les environs de la Place Jamma El Fna, lieu de commerce millénaire de l'Océan au Sahara, de l'Espagne au cœur de l'Afrique. Ce choix de Marrakech fut immédiatement salué par nos partenaires internationaux, institutionnels publics et privés.

■ NOS PRINCIPAUX PARTENAIRES MAROCAINS FURENT :

La Fondation Hassan II pour les marocains résidant à l'étranger a tout de suite répondu présente et nous a soutenus. C'est par son entremise que le troisième forum a été placé sous le Haut Patronage de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, apportant à cette manifestation une caution inégalable.

L'Université Cadi Ayyad, par son Président Abdellatif MIRAOUI, s'est aussi immédiatement rangée à nos côtés en mettant à notre disposition d'importants moyens : soutien du Vice-président M. SAADI, de professeurs (dont M. Abdelhakim ALAGUI en première ligne), et mise à disposition de locaux pour accueillir les ateliers du forum : la Faculté de Médecine fut un lieu tout à fait propice et agréable.

Enfin, **la Ville de Marrakech** s'est révélée être un partenaire essentiel. La cérémonie d'accueil ainsi que la journée de clôture devaient se faire au magnifique Théâtre Royal de Marrakech. La pluie, pourtant rare en cette ville mais si appréciée, nous a obligés à nous replier sur la prestigieuse Salle Communale, encore mieux appropriée aux nécessités matérielles de cet événement, transformant un handicap en avantage, grâce à l'entremise de M. Abdelkrim KHATIB, Responsable de l'Agenda 21 pour la Ville de Marrakech.

D'autres partenaires nous ont très tôt soutenus, comme l'OFPPPT, la CGEM, ou la très active association des orphelins, Aman Remem, avec son Président Abdeljalil SLAYSSI.

Nous ne pouvons malheureusement les citer tous, mais qu'ils soient tous ici remerciés par toute l'équipe du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie.



Le forum

Thème 1 : La personne apprenante

Atelier A – La personne au centre de son parcours

Atelier B – Femmes, filles et défis de l'éducation

Atelier C – De l'analphabétisme à l'alphabétisation

Synthèses des travaux des trois ateliers A, B, C

Thème 2 : Le rôle des entreprises

Atelier D - Les entreprises responsables

Atelier E - Travailler, se former à l'étranger

Atelier F - Les évolutions dans la gestion des compétences

Thème 3 : Apprendre pour transformer la société

Atelier G - Les apprentissages informels

Atelier H - Santé et éducation

Atelier I - Territoire et mondialisation

La controverse scientifique : « Apprendre à apprendre »

La séance finale

Thème 1

« La personne apprenante »

Atelier A – « La personne au centre de son parcours »

Atelier B – « Femmes, filles et défis de l'éducation »

Atelier C – « De l'analphabétisme à l'alphabétisation »

Synthèses des travaux des trois ateliers A, B, C



Thème 1 / Atelier A

« La personne au centre de son parcours »

■ PRÉSIDENTE :

Louise SAUVE (Canada),
Professeure à TELUQ, L'Université à distance
de l'UQAM, Université du Québec à Montréal

■ COORDINATRICE :

Hélène BEZILLE (France),
CMA, professeure des Universités Paris Est Créteil

■ TÉMOINS :

Fouad CHAFIQI (Maroc),
Directeur des Curricula au Ministère de l'Éducation
Nationale du Maroc

Alfonso LIZARZABURU (Pérou),
Consultant UNESCO, expert international

Tom SCHULLER (Grande-Bretagne),
University of London

Hélène BEZILLE (France)
Professeure des Universités Paris-Est
Créteil (UPEC)

Coordnatrice de l'atelier A
« La personne au centre de son parcours »



QUELS SONT LES ENJEUX DE L'INDIVIDUALISATION ? COMMENT CONCEVOIR DES PASSERELLES DANS LES PARCOURS ? QUELLES SONT LES APPROCHES DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE ?

Ces trois questions, qui constituaient l'accroche de cet atelier intitulé « La personne au centre de son parcours », ont conduit à situer la réflexion dans la perspective des apprentissages tout au long de la vie. De ces interventions et échanges riches et souvent passionnés, nous aimerions ici retenir quelques thèmes, en ayant présent à l'esprit un point important qui a traversé les débats : les apprentissages tout au long de la vie « en actes » sont envisagés comme des processus complexes, il est donc important d'éviter l'écueil du slogan incantatoire sur les apprentissages tout au long de la vie.

Premier thème : les temporalités de la vie se recomposent en de nouvelles configurations avec l'augmentation de la durée de la vie. À l'idée de continuités et de discontinuités de ces temporalités, se superpose l'idée de fragmentation des temporalités. Comment faire reconnaître dans ce nouveau contexte les acquis de l'expérience, quand celle-ci est de plus en plus dispersée ?

Deuxième thème : lié au premier, la question des transitions et ruptures dans les parcours de la vie et de l'existence est un point qui mérite une attention particulière.

Ces transitions et ruptures (par exemple à l'occasion du chômage, de l'expérience de la prison, du passage à la retraite, de l'immigration, etc.) sont l'occasion de décrochages et raccrochages, de reconfigurations des affiliations de la personne, de ses engagements et de la signification qu'elle donne à ses engagements. Ainsi, si l'on s'accorde à reconnaître, et il est peu de monde pour contredire cette idée, qu'il

est important que la personne « *donne du sens à sa formation* », il faut aussi que le « *cœur soit là* » comme il a été souligné. Mais comment s'y prendre ? Que devient ce souhait quand s'impose la nécessité de renégocier ce sens à chaque rupture de parcours subie ? La question des transitions croise donc celle de l'accompagnement de l'orientation. Comment penser l'accompagnement de cette renégociation permanente ? Comment accompagner le développement d'une compétence à la réflexion sur son expérience ?

À cette difficulté liée à la fragmentation des moments de la vie, s'ajoute la complexification des influences qui s'exercent sur les choix d'orientation. La dimension internationale de la manifestation a permis d'identifier l'importance de l'environnement dans des contextes variés.

Certes, « *celui qui n'a pas d'ambition, de rêve, d'utopie ne peut Apprendre* », mais il a été souligné également que la question de l'individualisation ne saurait faire oublier le rôle des différents environnements familial, professionnel, scolaire notamment auxquels est affiliée la personne, qui exercent tous leur influence, positive ou négative, pour le meilleur et pour le pire, entre accomplissement de soi et décrochage social.

La question des attentes différenciées selon le sexe est identifiée comme méritant une attention particulière, notamment quand les jeunes se trouvent en concurrence pour les filières d'excellence. Ces influences opèrent de façon souvent souterraine, à l'insu de la personne elle-même, mais parfois aussi de façon très explicite, quand, par exemple, les aspirations de la personne sont contrariées par les attentes familiales.

De même, une trop grande emprise de l'environnement scolaire peut contribuer à « *rendre muet le savoir d'expérience* ». Comment prendre en compte ces tensions et dilemmes qui traversent et organisent les transitions ? Comment les institutions concernées, aux niveaux nationaux et internationaux, peuvent-elles intervenir sur ce point tout à fait central de l'accompagnement de l'orientation ?

Troisième thème : quel rôle les ressources numériques peuvent-elles jouer dans les dispositifs d'accompagnement de l'engagement de la personne dans sa formation ?

Les dispositifs mobilisant les ressources numériques constituent un support incontournable aujourd'hui et l'exemple d'une expérience

québécoise proposé dans le cadre de cet atelier a permis de se sensibiliser concrètement aux formes d'opérationnalisation possibles autour de l'idée de l'accompagnement de la « personnalisation » de la formation. Comment situer ces dispositifs au regard de la partition classique informel/non formel/formel ? Pourquoi parler de « personnalisation » comme il semble être d'usage au Québec, plutôt que « d'individualisation » ? Ces usages terminologiques ne sont-ils pas à mettre en relation avec l'idée de « responsabilisation » ? Mais alors quelle signification donner à la « responsabilisation » de la personne quand l'État et les institutions semblent se désengager et que les logiques d'accès à la formation sont inégalitaires ?

Louise SAUVE (Canada)

Professeure à TELUQ, L'Université à distance de l'UQAM,
Université du Québec à Montréal



Présidente de l'atelier A
« La personne au centre de son parcours »

LA PLACE DE LA PERSONNALISATION DANS L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Mon exposé s'appuie sur les résultats de recherches de développement et évaluatives et prend sa source sur les points d'ancrage suivants :

- La personne au cœur de son apprentissage qui apprend selon les modes formels (du primaire à l'université) et non formels (en recherche d'emploi et en réinsertion sociale).
- Des dispositifs en ligne qui soutiennent la personnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie et qui permettent de collecter les traces et de réajuster nos actions.
- Des chercheurs experts, des étudiants et des partenaires du milieu.

L'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) grâce aux technologies Web et aux applications pédago-technologiques permettent aux dispositifs en ligne de personnaliser l'apprentissage aux besoins de chacun. Des expressions, telles que individualisation, différenciation, adaptation, profil personnel, profil de compétences, profil

d'apprentissage, reconnaissance des acquis de compétences (RAC), sont constamment évoquées lorsque nous mettons en place des environnements d'apprentissage en ligne personnalisés pour l'EFTLV. Mon introduction à l'atelier aborde trois questions afin de mieux comprendre ces concepts.

QU'ENTENDONS-NOUS PAR PERSONNALISATION DE L'APPRENTISSAGE EN LIGNE TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Avec l'avènement de l'inforoute et de ses applications Web, le concept de personnalisation de l'apprentissage teinte de plus en plus la notion d'apprentissage tout au long de la vie au Canada. Définissons-les.

La personnalisation de l'apprentissage est une approche éducative qui se situe dans un espace intermédiaire (Dumazedier, 1995) à la rencontre de l'institution éducative (dispositifs d'enseignement en ligne) et de l'apprenant (profil personnel, profil d'apprenant, profil professionnel) dans un contexte social d'apprentissage à vie (formel - activités d'apprentissage qui ont lieu dans un contexte organisé, structuré et graduel et qui vise à mener à des titres de compétence reconnus ; non formel - des activités d'apprentissage qui sont structurées et organisées sur le lieu de travail ou dans les organismes communautaires, qui ne sont pas normalement graduelles et qui ne mènent pas normalement à un titre de compétence reconnu et informel - des activités peu structurées, autodirigées et réalisées au rythme de l'apprenant, qui peuvent aussi être liées à des fins personnelles ou professionnelles comme l'apprentissage intergénérationnel (de la famille, du quartier, de la ville ou de la collectivité dans son ensemble qui font eux aussi partie intégrante de l'environnement d'apprentissage, tout comme ils font partie des fondements de l'économie et de la société).

L'apprentissage en ligne tout au long de la vie se réfère à l'acquisition de connaissances et de compétences (professionnelles et génériques) considérée comme un processus continu, qui ne s'achève pas après des études scolaires ou universitaires, mais se développe de manière ininterrompue tout au long de la vie professionnelle et se poursuit au-delà de la retraite, en s'étendant, de nos jours, à toutes les étapes de la vie et à tous les groupes sociaux, en grande partie grâce aux possibilités offertes par les technologies Web (eLearning).

COMMENT LES TECHNOLOGIES WEB AIDENT-ELLES À PERSONNALISER L'APPRENTISSAGE ?

Les technologies Web permettent d'offrir des parcours proches de l'apprenant (accessibles et pertinents), individualisés et différenciés (tenant compte de son profil personnel, de son profil d'apprentissage et de son profil de compétences). Les expressions telles que compétences de base (lecture et mathématiques), compétences d'apprentissage tout au long de la vie (apprendre à apprendre), compétences clés d'apprentissage (savoir lire, savoir communiquer, savoir technologique), compétences professionnelles (liées au domaine d'études ou de travail) sont au cœur des nouveaux dispositifs de formation personnalisés. La personnalisation entraîne également un changement sur le plan de la formation (formelle et non formelle) offerte en ligne : elle se doit d'être flexible, de courte durée, adaptée au rythme et aux besoins de chaque personne. Il devient de plus en plus évident que les fournisseurs de formation doivent offrir des parcours clairs, granulaires, interconnectés et flexibles.

COMMENT CONSTRUIRE DES DISPOSITIFS D'AIDE POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Au Québec, les recherches de développement expérimentent des dispositifs de formation en ligne qui permettent de personnaliser l'apprentissage pour chaque individu en prenant en compte trois types de profils :

- **Le profil personnel de l'apprenant.** Les dispositifs permettent à chaque personne de préciser ses besoins et ses objectifs de formation, ses handicaps (physique et/ou intellectuel), son contexte familial et de travail, etc. Ils tiennent également compte du niveau et de la qualité de la formation déjà acquise ainsi que de l'expérience personnelle et professionnelle de la personne en les initiant à une démarche de reconnaissance des acquis de compétences (RAC). En s'appuyant sur un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance officielle des apprentissages réalisés par un individu au cours de sa vie et ce, dans différents contextes (formel, non formel et informel), le dispositif offre à chaque personne d'établir le bilan de ses compétences et d'élaborer son portfolio, un accompagnement à la validation

des acquis de l'expérience par des parcours individualisés et des outils d'aide à la recherche d'une orientation.

- **Le profil d'apprentissage.** Les dispositifs proposent différents outils qui permettent d'identifier le style et le rythme d'apprentissage, les aptitudes et les habiletés intellectuelles, les préférences des conditions et des modes d'apprentissage de chacun. D'autres outils sont également mis à la disposition de l'apprenant pour identifier les stratégies d'apprentissage cognitives (écoute et lecture, production orale et écrite) et d'autorégulation (gestion des ressources externes, de la concentration, de la mémoire et de l'attention, de la motivation du stress et des émotions) acquises ou à développer.
- **Le profil de compétences.** Les dispositifs offrent des outils d'identification des compétences acquises ou à développer en lien avec le domaine d'étude que l'apprenant souhaite entreprendre. Les compétences sont définies comme un ensemble intégré de savoirs (connaissances), de savoir-faire (habiletés), de savoir-être (attitudes) et de savoir-agir (stratégies) qui se manifeste sous la forme d'un comportement. Ce comportement permet à une personne de réaliser une tâche conformément aux exigences d'une situation déterminée.

Une fois les profils établis et le portfolio de l'apprenant activé, les dispositifs en tiennent compte pour proposer un apprentissage significatif en lien avec ses objectifs et besoins de formation, une pédagogie adaptée et active : interactivité, rétroaction, échange, débat, etc.; des ressources diversifiées facilitant l'apprentissage : multi-modes, multimédia, multi-conditions ; des ressources développant les stratégies d'apprentissage (compétences transférables) : cognitives et d'autorégulation ; des parcours proches de l'apprenant : accessibles, adaptés et pertinents et enfin un portfolio accessible tout au long de la vie : personnel et professionnel.

Tom SCHULLER (Grande-Bretagne)
University of London

Témoign de l'atelier A
« La personne au centre de son parcours »



Individualisation, learning time and transitions

ENGLISH VERSION

My presentation draws on experience in three different contexts:

- As Head of OECD's Centre for Educational Research and Innovation
- As director of a national inquiry into the future of lifelong learning, sponsored by the National Institute of Adult Continuing Education in the UK, see <http://shop.niace.org.uk/ifll-learningthroughlife.html>
- As co-director of a research centre on the Wider Benefits of Learning (WBL), funded by the UK Department for Education and Skills.

This background leads me to:

- Value a focus on the outcomes of learning as well as the process
- Argue for a broad approach to measuring the outcomes, as a way of developing both policy and practice.

I structure my presentation around three questions.

QUESTION 1 - WHAT ARE THE POSSIBILITIES FOR A NEW RELATIONSHIP BETWEEN THE INDIVIDUAL AND THE PUBLIC AUTHORITIES IN RELATION TO LIFELONG LEARNING?

Proponents of lifelong learning put much stress on how much learning can empower individuals. This is quite correct, philosophically and empirically. However we now see a definite tension emerging, as individualisation leads to what is sometimes called 'responsibilisation'. This means that individuals are given increasing responsibility

for looking after their own affairs, and better learning opportunities enable the state to withdraw. The classic example is in health: as adults learn more about how to look after themselves, so the state can leave it to them to secure their own health. This is of course a gross simplification, but it points to a real issue.

The issue is all the more significant in the face of mounting inequalities in many countries. The unequal distribution of learning opportunities becomes all the more significant in this context.

QUESTION 2 - WHAT ARE THE OPTIONS FOR A NEW 'TIME BALANCE' BETWEEN WORKING TIME AND LEARNING TIME, IN A LIFELONG CONTEXT?

We are experiencing a considerable fragmentation of employment. Not just increasing unemployment, but a growth in part-time working, in 'zero hours' contracts and flexible working across a 24/7 schedule. Allied to this has been the continuous increase in female employment over the last two decades. And increasingly we will see a prolongation of working lives; as people live longer, they both wish to and are obliged to work longer.

This means looking again at how we mix worktime and learning time (including learning at work). People – both men and women – will have far more variety in their time patterns: not just changing careers but moving from full-time to part-time and back again (and varying greatly in what 'part-time' signifies). Older people are increasingly present in training.

This presents major challenges for policies and practice, to ensure that learning opportunities are available appropriately. Obviously new technologies will help greatly here. But we need to pay particular attention to the coherence of schemes for recognising competences, whether these have been formally or informally acquired.

QUESTION 3 - WHAT CONTRIBUTION CAN AND SHOULD LIFELONG LEARNING MAKE TO IMPORTANT LIFE TRANSITIONS?

It is a reasonable hypothesis that lifelong learning makes a particularly significant contributions when it enables people to manage major transitions in life. An obvious example is the transition from paid employment to retirement, which affects almost everyone; a more

specific example is the transition made by a prisoner when he or she leaves prison, often vulnerable to returning to their previous habits and milieu, and without skills.

Identifying key transitions in a changing demographic and economic context, and designing learning opportunities appropriate to these, is a major challenge.

Ma présentation s'appuie sur mon expérience dans trois contextes différents :

- En tant que chef du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE.
- En tant que directeur d'une enquête nationale sur l'avenir de l'apprentissage tout au long de la vie, parrainée par l'institut national de l'éducation des adultes au Royaume-Uni, voir <http://shop.niace.org.uk/ifll-learningthroughlife.html>
- En tant que co-directeur du centre de recherche sur les avantages plus larges de l'apprentissage (WBL), financé par le Ministère de l'Éducation et des compétences du Royaume- Uni.

Ces expériences me conduisent à :

- donner la priorité aux résultats de l'éducation autant qu'aux processus
- plaider en faveur d'une approche plus large pour mesurer ces résultats, afin de développer à la fois une stratégie et sa mise en pratique.

Ma présentation s'articule autour de trois questions :

QUESTION 1 - COMMENT ÉTABLIR DE NOUVELLES RELATIONS ENTRE L'INDIVIDU ET LES AUTORITÉS PUBLIQUES EN CE QUI CONCERNE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Les partisans de l'apprentissage tout au long de la vie insistent beaucoup sur le fait qu'il permet aux individus de mieux s'assumer. Ceci est parfaitement exact, philosophiquement et empiriquement. Toutefois on voit clairement des signes de tension apparaître à présent, du fait que l'individualisme mène à ce qu'on appelle parfois « responsabilisation ».

Cela signifie que l'on donne aux individus une responsabilité accrue pour veiller à leurs propres affaires, et que de meilleures possibilités d'apprendre permettent à l'État de se retirer. L'exemple classique est celui de la santé : à mesure que les adultes savent mieux comment se soigner, l'État peut les laisser veiller eux-mêmes sur leur santé personnelle. C'est, bien entendu, une simplification grossière, mais qui montre qu'il existe un problème réel.

Cette question est d'autant plus significative que les inégalités augmentent dans de nombreux pays. La répartition inégale des possibilités de s'instruire devient d'autant plus importante dans ce contexte.

QUESTION 2 - QUELLES SONT LES OPTIONS POUR PARVENIR À UN NOUVEL « ÉQUILIBRE DU TEMPS » ENTRE LE TEMPS DE TRAVAIL ET LE TEMPS DE L'APPRENTISSAGE, AU COURS D'UNE VIE ?

Nous constatons actuellement une fragmentation considérable de l'emploi. Non seulement une augmentation du chômage, mais un accroissement du travail à temps partiel, des contrats aux horaires modulables en fonction des besoins, et du travail flexible sur une base de 24h/7jours. Parallèlement à cela, les femmes ont été de plus en plus nombreuses à travailler au cours des deux dernières décennies. Et nous verrons de plus en plus un allongement de la vie active ; à mesure que les gens vivront plus vieux, ils travailleront plus longtemps, par souhait et par nécessité.

Ceci implique d'examiner à nouveau comment nous répartissons temps de travail et temps d'apprentissage (y compris apprentissage sur le lieu de travail). Les gens – à la fois hommes et femmes – connaîtront une variété beaucoup plus grande dans leurs schémas temporels : non seulement ils changeront de métiers mais passeront du travail à temps plein au travail à temps partiel et vice-versa (avec des variations importantes dans ce que signifie « temps partiel »). Les seniors sont de plus en plus nombreux à se former.

Tout cela constitue des défis majeurs pour les politiques à suivre et la pratique, afin d'assurer des possibilités d'apprentissage appropriées. Il est évident que les nouvelles technologies seront très utiles dans ce domaine. Mais nous devons faire particulièrement attention à la cohérence des systèmes de reconnaissance des compétences, qu'elles aient été acquises de façon formelle ou informelle.

QUESTION 3 - QUELLE CONTRIBUTION L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE PEUT-IL ET DOIT-IL APPORTER DANS LES TRANSITIONS IMPORTANTES DANS LA VIE ?

Il semble raisonnable de penser que l'apprentissage tout au long de la vie apporte une contribution particulièrement significative lorsqu'il permet aux gens de gérer des transitions majeures au cours de leur vie. Un exemple très significatif : la transition entre l'activité salariée et la retraite, qui touche presque tout le monde. Un exemple plus spécifique est la transition à laquelle doit faire face un prisonnier lorsqu'il sort de prison, sans compétences, car il risque souvent de retourner à ses anciennes habitudes et son ancien milieu.

Identifier les principales transitions dans un contexte économique et démographique changeant, et élaborer des opportunités d'apprendre appropriées, est un défi majeur.

Fouad CHAFIQI (Maroc)

Directeur des Curricula au Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc

Témoignage de l'atelier A

« La personne au centre de son parcours »



LES PARCOURS INDIVIDUELS À L'ÉPREUVE DES PASSERELLES INSTITUTIONNELLES DES CURSUS DE FORMATION

Dans la plupart des systèmes éducatifs, la transition entre les cycles d'enseignement de base et le cycle d'enseignement secondaire-supérieur (2^e cycle secondaire dans les pays francophones) s'accompagne d'une orientation vers des filières préparant soit à l'enseignement supérieur disciplinaire soit à des formations professionnelles ou techniques ouvertes sur la vie active. Cette transition constitue une phase charnière dans la vie des jeunes et leurs projets personnels futurs.

Dans cette intervention, nous allons exposer les résultats d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de 46 jeunes marocains dont 21 garçons et 25 filles, composé de collégiens, lycéens et étudiants

universitaires sur les facteurs les plus influents dans le choix de leurs parcours scolaires en rapport avec leurs projets personnels en gestation.

Tout se joue ou presque entre les souhaits du jeune, ses performances scolaires, les projections des parents et les pré-requis (compétences scolaires exigées) des filières, surtout celles dites élitistes. Les stratégies déployées par les jeunes varient selon les possibilités offertes par le système scolaire en termes de passerelles et également par un recours à l'intégration de l'éducation non formelle au système scolaire formel. Quelques cas de jeunes atypiques peuvent être évoqués à titre illustratif, comme celui du jeune DJ, le champion du négoce des voitures d'occasion et le « technicien » spécialiste des bricoles.

■ TÉMOIGNAGE

Voici les résultats d'une étude menée sur l'analyse des déterminants fondamentaux dans l'orientation des parcours individuels de 46 jeunes scolarisés de la 1^e année du collège à la 3^e année de licence. Les hypothèses de base de ce travail se situent entre les deux extrêmes :

- Des itinéraires forcés ou sous contrainte aux itinéraires qui obéissent aux choix des jeunes et qui répondent à leurs souhaits.
- L'étude a été conduite sous forme d'entretiens cliniques avec l'échantillon des jeunes sélectionnés de façon aléatoire à partir de populations mères prédéterminées.

Les déterminants analysés sont le sexe, le niveau socio-culturel de la famille, le contexte social, les résultats scolaires du jeune, l'estime de soi et particulièrement l'estime de ses propres compétences.

Brièvement et sans trop entrer dans les détails de l'étude sur lesquels je pourrais revenir lors des débats, je vous présente quelques résultats parmi les plus saillants :

- 1/ Existence d'un grand écart entre les aspirations exprimées par les jeunes en termes de métiers et champs professionnels et les cursus scolaires qu'ils peuvent poursuivre : 31 sur 46 souhaitent exercer des fonctions et des métiers qui nécessitent des formations supérieures longues alors que 15 sur 46 seulement se voient réellement dans ces cursus avec une différence très nette en faveur des filles (11 sur 25 contre 4 sur 21 pour les garçons).

- 2/ L'analyse de la variable niveau socio-culturel des familles et les projections faites par les familles quant au cursus scolaire du jeune : l'étude montre que presque le tiers des jeunes interrogés se retrouvent dans les projets parentaux alors que les autres s'inscrivent dans des logiques beaucoup plus individuelles ou manquent totalement de visibilité. Pour cette dernière catégorie on remarque avec étonnement que même des jeunes en scolarité avancée se retrouvent également dans cette catégorie.
- 3/ L'analyse du contexte social, caractérisé par une forte crise économique impactant négativement le marché de l'emploi conjugué à une saturation de la fonction publique débouche sur des résultats inattendus. Lorsqu'on pose des questions aux jeunes sur les effets qu'ils ressentent par rapport à la présence dans leurs familles d'un diplômé chômeur par exemple, la quasi-totalité des interrogés exprime une certaine incertitude sur l'avenir engendrée par ce fait social, mais nous avons relevé que les plus jeunes parmi l'échantillon interrogé, considèrent que ce fait représente un facteur de motivation pour travailler davantage à l'école afin d'occuper des rangs avancés dans leurs scores scolaires. Cette tendance se confirme lorsqu'on leur pose une question sur leurs explications du phénomène de chômage des jeunes.
- Il est bien évident que des arguments tels que les inégalités des chances, la présence de népotisme et de corruption ou l'absence d'une offre d'emploi consistante sont des arguments qu'on retrouve partout dans des pays en développement mais ce qui est frappant c'est de retrouver également des arguments avancés par les jeunes eux-mêmes tels que l'absence de compétence chez les diplômés ou leur faible niveau.
- 4/ Pour ce qui est de l'estime de soi et l'autoévaluation des performances scolaires : un jeune sur trois parmi les interrogés considère qu'il n'est pas du tout satisfait de ses résultats scolaires et qu'il est conscient que cela aura certainement une influence sur son projet de vie.
- 5/ Quelques remarques pour finir :
- Malgré l'évolution qu'a connue la société marocaine surtout sur la voie de l'égalité entre les sexes, nous avons relevé qu'une jeune fille sur trois considère que le noyau dur de son projet de vie est la constitution d'une famille / un foyer.

- Malgré également tout ce qu'on observe sur l'extension de l'individualisme dans la société marocaine au détriment d'une vie communautaire qui prévalait, nous avons relevé une forte tendance vers des cursus scolaires qui permettent, d'après les dires des jeunes, d'exercer des métiers qui rendent service à la société ou qui sont nobles alors que le facteur matériel n'occupe qu'une seconde position.
- Les stratégies des jeunes pour la construction de projets de vie se retrouvent fortement influencées par le déploiement des stratégies familiales qui peuvent jouer soit un rôle compensatoire (pour les familles de classes moyennes et aisées) à travers les cours de soutien scolaire par exemple, ou un rôle dissuasif (pour les familles démunies) qui optent pour une orientation précoce vers l'apprentissage professionnel.

Pour conclure, cette étude exploratoire nous a permis d'identifier les principales influences des déterminants sociaux et individuels sur les cursus scolaires des jeunes marocains d'aujourd'hui. Les éléments interprétatifs qui apparaissent en filigrane sont la forte sélectivité des filières d'excellence, la prédominance d'un enseignement qui permet très peu de qualification et enfin l'absence d'offres de formation formel qui répondent à tous les projets et là je peux citer les exemples des filières artistiques et musicales, les filières professionnelles conduisant à un enseignement supérieur et l'enseignement technologique au niveau du primaire et du collégial.

Alfonso E. LIZARZABURU (Pérou)

Membre du Bureau
du Groupe de Travail sur l'Éducation pour Tous
du Comité de Liaison ONG-UNESCO
Professeur Honoraire
de l'Université Ricardo Palma (Pérou)



Membre du Comité Exécutif du Comité Mondial pour les
Apprentissages Tout au Long de la Vie (France)

Témoignage de l'atelier A

« La personne au centre de son parcours »

Nous venions de lire « Método Paulo Freire : Processo de aceleração da alfabetização de adultos » dans *Tecnologia, educação e democracia* (Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1965), livre de l'éducateur brésilien Lauro de Oliveira Lima (1921-), ainsi que *A educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967) livre d'un autre éducateur brésilien, à cette époque exilé à Santiago du Chili, notre futur ami Paulo Freire (1921-1997) et aujourd'hui « Patron » de l'Éducation Brésilienne par décision du Parlement et du Gouvernement du Brésil (avril 2012).

C'est là que nous avons lu des témoignages d'adultes qui nous ont éclairé, ému, secoué, motivé et inspiré : « *Je veux apprendre à lire et à écrire pour cesser d'être l'ombre des autres* » (apprenante de Recife). « *Je veux apprendre à lire et à écrire pour changer le monde* » (apprenant de São Paulo). « *Je veux apprendre à lire et à écrire pas seulement pour dire le monde, mais pour le transformer* » (apprenante de Rio de Janeiro).

C'est ainsi que notre vocation d'alphabétiseur fut éveillé, que nous allions peu après commencer à concrétiser dans notre travail dans un « bidonville » (barriada dans l'espagnol familier de l'époque au Pérou), situé en plein centre de Lima, la capitale du Pérou.

Des milliers de personnes provenant de l'intérieur du pays, principalement de la zone appelée « tache indienne », habitaient entre la rive gauche du Rímac, une petite montagne de plusieurs tonnes d'ordures

et une grande avenue qui relie le centre de Lima au port du Callao.

Lors de la première réunion avec le comité directeur de la *barriada*, on nous a informés qu'il y avait un groupe de 20 femmes qui voulaient s'alphabétiser. Elles n'avaient jamais eu l'opportunité d'aller à l'école, elles parlaient le quechua mais pas l'espagnol (seule langue officielle d'un pays multiculturel et plurilingue !), ou le parlaient mal, et exerçaient toutes sortes d'activités pouvant leur apporter des revenus. Elles voulaient apprendre l'espagnol, apprendre à lire, à écrire, ainsi que l'arithmétique de base pour pouvoir se débrouiller dans la ville, aider leurs enfants qui allaient déjà à l'école, faire leurs comptes au marché sans être trompées, remplir les documents qu'on leur demandait pour faire leurs démarches administratives...

La communauté s'était organisée pour qu'elles puissent arriver à ce qu'elles voulaient : devenir autonomes, avoir confiance en elles-mêmes, retrouver leur propre dignité et leurs espoirs, être capables de s'affirmer et de prendre leur vie en main dans une ville où elles étaient perçues et traitées comme étrangères... de deuxième classe, malgré le fait qu'elles étaient descendantes des « Incas », une civilisation remarquable et de laquelle les péruviens se sentent – ou en tout cas se disent – fiers descendants.

Ainsi, nous, jeunes étudiants, nous pouvions nous rendre compte qu'après presque cent cinquante ans d'indépendance et de république la colonie n'avait pas disparu. La 'république démocratique' était plutôt un néocolonialisme interne, dont l'exploitation, la domination, la négation de l'autre comme personne étaient les traits caractéristiques. Des millions de personnes vivent dans ce qu'on a nommé « *la culture du silence* ». Et l'État péruvien avait signé la Déclaration universelle des droits de l'homme, que l'Assemblée générale des Nations Unies avait adoptée et proclamée le 10 décembre 1948.

Notre première séance de travail avec les apprenantes fut tout à fait surprenante. Elles arrivent, rentrent, inclinent la tête en signe de salutation, ébauchent un sourire fin sur les lèvres, et s'assoient en silence. Pas un mot entre elles ou avec nous. Mais quand elles entendent nos compagnes d'université, responsables de la mise en œuvre du projet, parler en quechua, leurs yeux brillent, les sourires éclatent et les langues se délient. Les femmes timides se transforment

– comme par magie – et deviennent plus sûres d’elles-mêmes. La réunion devient une vraie fête. Les apprenantes nous disent alors qu’elles n’imaginaient surtout pas qu’elles seraient accueillies par des femmes qui parlent le quechua et que de ce fait elles se sentaient à l’aise. Elles se sentaient reconnues et appréciées en tant qu’êtres humains normaux.

Comme le dit le psychologue Bruno Fortin : « *Personne ne peut se sentir bien s’il est confronté à un sentiment d’inexistence ; il n’y trouve que solitude et un profond désarroi. Dans cette méconnaissance de lui-même, dans cette non-réalisation, il est plus que jamais la proie du désir d’autrui : il n’existe plus que dans le regard des autres, seuls capables alors de lui donner vie. Il serait préférable que nous laissions s’exprimer davantage nos sentiments et nos pensées, parce qu’en les disant nous pouvons mieux les connaître, et qu’ainsi nous donnons la chance aux autres de nous reconnaître pour ce que nous sommes* ».

Parler, c’est prendre un risque. Risque d’être désapprouvé, d’entrer en conflit, de montrer ses faiblesses. Pire, d’être blessé. Mais parler, c’est aussi et surtout une chance : de dialoguer, d’approfondir la relation avec l’autre, de se montrer tel qu’on est... et même d’être apprécié ! (Cf. : <http://www.psychologue.levillage.org/timide.html>).

Dans ce contexte de travail concret émergent quelques questions que nous jugeons très important de reproduire ici pour aborder la thématique de « la personne au centre de son parcours » :

- 1/ Pourquoi considère-t-on que l’alphabétisation des jeunes et des adultes est nécessaire ? Il s’agit de déterminer les raisons ou justifications – explicites et implicites – de son acceptation.
- 2/ Qui décide que l’alphabétisation est une action nécessaire ou souhaitable pour qui ?
- 3/ L’alphabétisation, en tant qu’action éducative, s’adresse à certaines personnes : à qui s’adresse l’alphabétisation ? La réponse la plus simple et directe est : « aux analphabètes ». Mais...
- 4/ Qui est analphabète ? Question qui soulève cette autre : qui définit qui est analphabète ?
- 5/ Mais pour répondre à cette dernière question il faut s’attaquer préalablement à cette autre question : qui est alphabétisé ? La raison est

simple : s'agissant d'une dichotomie, celui qui est considéré alphabétisé est perçu comme le paradigme de celui qui est analphabète. Dans ce sens, l'analphabète apparaît comme une pure carence. Il est défini par ce qu'il n'est pas.

- 6/ La question précédente nous conduit à cette autre question : qui décide qui est alphabétisé ?
- 7/ Et encore, la question préalable nous conduit inévitablement à deux autres interrogations : est-on analphabète dans n'importe quel contexte historico-social ? Par exemple, dans une société agraire ou la tradition orale est prédominante ? Est-il suffisant d'énoncer une carence pour typifier un univers social aussi complexe et différencié que celui des « analphabètes » et même des « alphabétisés » ?
- 8/ Les points précédents nous montrent le caractère socio-historique de la problématique, et une autre question émerge : quels sont les mécanismes qui expliquent l'analphabétisme de certains secteurs de la société ? Ces questions nous emmènent à analyser d'autres présupposés fondamentaux :
- 9/ Dans quelle conjoncture historique émerge l'intérêt pour l'alphabétisation ?
- 10/ Quels secteurs sociaux assument l'initiative pour « lancer » des programmes d'alphabétisation ?
- 11/ Quels sont les finalités ou les objectifs déclarés des programmes ; quels sont les propos sous-jacents ou latents, et mêmes ceux desquels les parties prenantes ne sont pas conscientes ?
- 12/ Comment se définissent et concrétisent les relations sociales entre les acteurs engagés dans le programme ?
- 13/ Etc.

On peut penser que ces questions sont importantes, mais pas essentielles. En réalité, elles sont indispensables, VITALES. De la réponse qu'on leur donne dépendent les façons de poser et d'aborder la problématique de l'alphabétisation et, en réalité, de n'importe quelle action éducative, dans le système social où s'insère notre action. Il faut se les poser et y répondre pour avoir suffisamment de lucidité vis-à-vis de ce qu'on veut, de ce qu'on peut et de ce qu'il faut faire dans ce domaine dans une perspective systémique d'action.

Comme affirment Viviane et Gilbert de Landsheere : « *Éduquer implique toujours un objectif* » (cf. *Objetivos de la educación*, Barcelona :

Oikos-tau, 1977, p. 13) et « *le concept d'objectif est essentiel à celui d'éducation* » (p. 281). [Définir les objectifs de l'éducation, Paris : Presses Universitaires de France, 1975 (Coll. Pédagogie d'Aujourd'hui) ; 7e ed., 1992, pp. 338].

C'est ainsi qu'en effectuant une analyse en profondeur nous arrivons à la conclusion qu'il y a des déterminants préalables à la formulation d'objectifs, lesquels ne sont pas perçus consciemment par les acteurs sociaux. Selon ces mêmes auteurs :

« [...] malgré le fait d'être à la base de toute décision éducative, l'objectif n'est pas le premier déterminant mais plutôt le produit d'une option plus fondamentale : les valeurs de l'individu et les idéologies de la société.

Tant que ces valeurs ne sont pas reconnues, explicitées, défendues et même mises en question, l'ambiguïté (volontaire ou pas) gêne les processus éducatifs.

Il faut toujours partir de ce fait et on y retourne irrémédiablement ».

(p. 281)

C'est comme cela que nous avons entrepris notre projet et réussi à le mener à terme. Les « apprenantes » de la *barriada* se sont mises au centre de leurs parcours et ont poursuivi leur éducation (non formelle) par elle-même, par la découverte de leur capacité à agir avec plus d'autonomie.

Quatre ans après, dans le cadre de la réforme de l'éducation entreprise par le gouvernement du Pérou, nous avons entrepris et dirigé l'Opération Alphabétisation Intégrale (ALFIN). Mais ceci est une autre histoire.



Thème 1 / Atelier B

« Femmes, filles et défis de l'éducation »

Quelle situation actuelle, quels enjeux et défis pour le futur ? Quelles évolutions dans l'éducation des femmes et des filles, dans la citoyenneté et la société ?

■ PRÉSIDENTE :

Carol TAYLOR (Grande-Bretagne),
Deputy Director of the National Institute of Adult
Continuing Education (NIACE)

■ COORDINATRICE :

Evelyne DERET (France),
CMA, Secrétaire Générale

■ TÉMOINS :

Aminata DIALLA BOLY (Burkina Fasso),
Chargée de programme Éducation – Association
Andal & Pinal pour la formation des populations
pastorales nomades

Abdeljalil SLAYSSY (Maroc)
Président de l'association AMAN REMEM

Carolyn MEDEL-ANONUEVO (Philippines),
Directrice adjointe de l'Institut pour l'apprentissage
tout au long de la vie de l'UNESCO (UIL)

Evelyne DERET (France)
Secrétaire générale du CMA

Coordinatrice de l'atelier B
« Femmes, filles et défis de l'éducation »



L'éducation des femmes, des enfants et plus spécialement des filles, reste dans le monde entier une priorité qui répond à deux exigences : la première est de satisfaire à un droit humain maintenant reconnu sur toute la planète : il s'agit de lutter contre les risques de la pauvreté et de l'exclusion, et de l'ignorance et la seconde exigence est de contribuer au développement économique et au besoin d'amélioration des conditions de vie de la société toute entière.

Certes l'éducation des femmes et des enfants est perçue différemment par les pays développés ou en développement : les premiers insistent sur la reconnaissance des acquis de l'expérience, sur l'illettrisme et l'employabilité (région paneuropéenne). Les seconds luttent contre l'analphabétisme et l'accès à l'éducation de base (écrire, lire, compter) (régions Amérique Latine et Caraïbes, Asie et Pacifique, Afrique, Région Arabe). Et il est clair que l'approche en matière d'éducation change en fonction du développement socio-économique des pays.

Mais sur 1,3 milliard d'êtres humains vivant dans la pauvreté, 70% sont des femmes et ce sont elles qui constituent la majorité des illettrés de la planète. Et le monde compte encore aujourd'hui 75 millions d'enfants non scolarisés : même si l'école est à l'échelle mondiale obligatoire, près d'un adulte sur cinq reste illettré. Dans ce paysage, l'éducation des filles négligée dans la majorité des sociétés conduit à lutter là aussi pour lever les obstacles qui empêchent les filles d'accéder à l'éducation de base.

Le combat pour une plus grande reconnaissance sociale et économique des femmes et une plus grande équité hommes-femmes reste une préoccupation dans tous les pays avec pour priorités la formation, l'autonomie financière et l'emploi.

Des exemples de projets, de programmes et d'expériences innovantes ont été présentés et discutés dans l'atelier.

Ils ont traité des enjeux de l'éducation des femmes et des enfants dans le monde :

- accès à un travail décent et productif dans des conditions de liberté, d'équité, de dignité et de sécurité,
- accès et contribution à la croissance économique, à la santé,
- lutte contre les formes les plus graves de la pauvreté et de l'exclusion économique et sociale,
- reconnaissance de leurs contributions sociale, économique et citoyenne : dans toutes les régions du monde, les femmes jouent un rôle capital, le plus souvent non reconnu, dans les stratégies de survie tant dans l'économie des ménages ruraux pauvres qu'urbains.



Carol TAYLOR (Grande-Bretagne)
Deputy Director of the National Institute
of Adult Continuing Education (NIACE)

Présidente de l'atelier B
« Femmes, filles et défis de l'éducation »

The National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) est une organisation non gouvernementale (ONG) implantée en Angleterre et au Pays de Galles qui emploie 100 salariés, et travaille avec quelques 600 collaborateurs. Ses activités sont essentiellement :

- Conseils/Travail parlementaire
- Département Recherche et développement
- Consultant et appui aux enseignants
- Conférences et séminaires
- Edition
- Mise en place de campagnes de promotion

L'ALPHABÉTISATION DES FEMMES ET DES FILLES RESTE UNE PRIORITÉ

54 % des enfants non scolarisés sont des filles et 64 % des adultes analphabètes sont des femmes (soit 514 millions de femmes dans le monde). Onze pays ont un taux d'alphabétisation inférieur à 50 % : Le Bénin, le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée, Haïti, Mali, Niger, Sénégal,

Sierra Leone et le Tchad. Et l'Asie du sud et l'Asie occidentale abritent plus de la moitié de la population analphabète mondiale.

D'ici 2015, l'UNESCO prévoit que 860 millions d'adultes n'auront toujours pas eu accès à l'alphabétisation. Or l'impact de l'éducation sur la vie des femmes est capital : elles sont en meilleure santé, moins exposées au virus HIV et au trafic d'êtres humains. Elles se marient plus tard et elles participent financièrement à la vie familiale. L'éducation contribue aussi à l'accomplissement de soi.

Les trois premières années de la vie de tout enfant sont cruciales dans les apprentissages et difficilement rattrapables. Dès lors, l'apprentissage au sein de la famille constitue le premier lieu de l'apprentissage. Là où les interactions entre les différents membres sont présentes et indispensables.

UNE ENQUÊTE ET UNE CAMPAGNE ONT ÉTÉ DÉVELOPPÉES EN ANGLETERRE ET AU PAYS DE GALLES SUR L'APPRENTISSAGE EN FAMILLE.

La définition de l'apprentissage en famille : l'apprentissage en famille a évolué en un modèle d'apprentissage intergénérationnel qui profite aussi bien aux adultes qu'aux enfants. Les générations apprennent les unes des autres et cela encourage une culture d'apprendre au sein de la famille.

La définition de l'apprentissage en famille évolue en permanence. Ce n'est pas un ensemble de cours mais plutôt une approche qui encourage à apprendre de façon active, intergénérationnelle, basée sur l'expérience et la culture familiale.

Le projet d'apprentissage en famille « Clare » en République d'Irlande définit ce concept comme :

« Si les participants prennent conscience des possibilités d'apprendre au quotidien et prennent part aux activités au sein de la communauté, l'apprentissage en famille permet d'avoir davantage confiance en soi et contribue au développement de l'alphabétisation et de l'apprentissage du calcul à travers les générations. »

En Angleterre, depuis la création du Programme Alphabétisation, l'apprentissage du Langage et du Calcul en Famille (FLNN), et du programme d'Apprentissage en Famille Elargie (WFL), l'accès aux financements dans un premier temps géré par Le Comité pour

l'Apprentissage et les Compétences puis dans un second temps par l'Agence de financement des Compétences (SFA), les critères du SFA (pour la plupart des autorités locales) ont été précisément définis en ce qui concerne l'apprentissage en famille. SFA définit l'apprentissage en famille ainsi :

« Les programmes pour la famille ont pour but d'encourager les membres de la famille à apprendre ensemble. Ils apprennent en tant que famille ou au sein de la famille. Il serait préférable qu'ils incluent l'apprentissage intergénérationnel, et lorsque cela est possible, encourager les enfants et les adultes à continuer à apprendre. »

Les programmes FLNN (l'apprentissage du Langage et du Calcul en Famille) visent à :

- Améliorer l'alphabétisation, le langage et l'apprentissage du calcul par les deux parents.
- Améliorer la capacité des parents à aider leurs enfants à apprendre.
- Améliorer l'apprentissage pour les enfants de l'alphabétisation, du langage et du calcul.

Les programmes WFL (Apprentissage en Famille Élargie) sont eux, spécialement conçus pour permettre aux adultes et aux enfants d'apprendre ensemble ou pour permettre aux parents d'aider leurs enfants à apprendre. Ils ont pour but de :

- Développer les compétences ou les connaissances des adultes et des enfants qui participent.
- Aider les parents à être plus impliqués dans l'éducation et le développement de leurs enfants et à réaliser quels impacts peuvent avoir leur implication.

Au Pays de Galles, les règles pour obtenir un financement sont moins strictes et ont permis d'élargir quelque peu la notion d'apprentissage en famille. Les financements du département Éducation et Compétences du gouvernement gallois ciblent l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul dans l'apprentissage familial. Cependant les autorités locales ont la possibilité de mettre en œuvre des programmes avec différents contenus, avec dans certains cas des programmes d'apprentissage intergénérationnel plus important.

L'apprentissage en famille au Pays de Galles prend également en compte des pratiques intergénérationnelles qui correspondent au taux

élevé de personnes âgées et à la stratégie intergénérationnelle gouvernementale.

Les pratiques intergénérationnelles sont définies comme :

« *Ayant pour but de rassembler les personnes dans un projet commun, en leur faisant profiter d'activités qui favorisent une meilleure compréhension et le respect entre les générations, et renforcent la cohésion au sein de la communauté. Les pratiques intergénérationnelles prennent en compte tous les participants, en se construisant à partir de ressources positives que les jeunes et les plus âgés ont à partager entre eux et autour d'eux.* »

■ EN DEHORS DU SECTEUR ÉDUCATIF FORMEL

Beaucoup de donateurs et organisations en dehors du secteur de l'apprentissage en famille utilisent le terme avec un sens plus large, ce qui peut amener à « *réfléchir en dehors des sentiers battus* » et permettre d'atteindre les familles les plus vulnérables et les plus difficiles à sensibiliser. Cependant ils n'utilisent pas obligatoirement le même vocabulaire professionnel dans les collèges et dans les autorités locales du secteur de la formation pour adultes. C'est pourquoi une définition doit intégrer cette vision élargie tout en créant un consensus autour d'elle. En particulier en insistant sur les bénéfices de l'apprentissage anticipé pour les adultes et les enfants, qui sont souvent reconnus pour être des éléments clés de l'apprentissage en famille.

NIACE a développé une classification de l'apprentissage en famille qui a ensuite été utilisée dans les musées, les bibliothèques, les archives et les Centres pour l'Enfance.

Le rôle clé que joue l'apprentissage en famille dans le Modèle de l'apprentissage en famille se voit à travers l'incitation à partager et à construire l'apprentissage. Cela joue un facteur essentiel qui permet à chaque membre apprenant de la famille à créer une culture d'apprentissage au sein de la famille.

On suggère donc que les objectifs principaux de l'Enquête doivent prendre en compte les aspects suivants, qui incluraient l'apprentissage des adultes et des enfants :

- Apprendre à travers la pratique.
- Des cours qui incluent l'apprentissage familial intergénérationnel (pour les enfants et les adultes).

- Des cours qui incluent l'apprentissage en famille (seulement pour les adultes, qu'ils partagent ensuite à la maison avec leurs enfants). Cependant, même en recommandant que ces aspects soient les objectifs principaux de l'Enquête, établir le lien avec les autres aspects est un point important à explorer, par exemple : le lien entre l'apprentissage en famille, les écoles et les centres pour l'enfance, et plus particulièrement sur le comment font apparaître les bénéfices de ce lien dans l'évaluation de l'OFSTED.

Depuis quelques années, NIACE a développé le concept de l'apprentissage en famille, qui voit plus loin que les fonds du gouvernement et a identifié une liste de pratiques – pour les enfants, les adultes et l'intergénérationnel – qui lorsqu'il est élaboré et partagé contribue, si les participants prennent conscience des possibilités d'apprendre au quotidien et prennent part aux activités au sein de la communauté à développer une culture d'apprendre au sein d'une famille.

« Dans une famille apprenante, chaque membre est un apprenant à long terme avec ses propres droits. Cependant, c'est bien plus qu'une addition d'individus dans les programmes éducatifs. L'approche intergénérationnelle combinée à l'encouragement et à l'implication dans les apprentissages de chacun dans une famille permet de développer des envies et créer un changement à plus long terme dans la culture et la manière d'apprendre. »

Le concept de l'apprentissage en famille peut être se décrire de manière suivante :

- L'apprentissage familial en tant que méthode efficace pour impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants.
- L'importance de l'apprentissage des adultes et du volontariat dans la voie de l'apprentissage en famille.

DÉBAT

Avant toute chose, il est nécessaire de rappeler que la notion d'« apprentissage en famille » trouve son origine aux Etats-Unis dans les années 70. Un des vecteurs essentiels réside dans l'implication des parents dans ce programme. Il faut trouver les leviers motivationnels pour qu'ils jouent ce rôle fondamental dans les apprentissages précoces.

Dès lors, se pose la question de l'aspect économique et de l'accompagnement financier qui peuvent et doivent être engagés. Carol Taylor se réfère au modèle anglais : 7 milliards d'euros ont été dépensés en 2012. Mais la dimension financière n'est pas la seule à prendre en compte : la santé, l'implication des pères (10 % d'hommes seulement sont impliqués dans l'éducation en Angleterre).

Tout en reconnaissant une liste de pratiques qui contribue à une culture saine de l'apprentissage en famille, l'Enquête insiste sur :
« Les activités d'apprentissage qui impliquent aussi bien les membres de la famille, enfants comme adultes, où des bénéfiques sont attendus pour tous les membres de la famille et permettent d'installer une culture de l'apprendre dans la famille et dans la communauté. »

Aminata DIALLO-BOLY (Burkina Fasso)

Chargée de programme Éducation – Association Andal & Pinal pour la formation des populations pastorales nomades



Témoignage dans l'atelier B

« Femmes, filles et défis de l'éducation »

LES PROGRAMMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION DE ANDAL & PINAL

Les politiques de développement de l'éducation de base dans le contexte africain et international constituent sans aucun doute des réponses aux impératifs nationaux d'instauration d'une culture de la compétitivité qui passe nécessairement par la livraison de produits didactiques bien pensés dans une démarche de soutien aux efforts d'autonomisation des populations, efforts qui doivent s'inscrire dans la dynamique de l'éducation inclusive et universelle. Cette perspective, partagée par l'Association d'éleveurs Andal & Pinal, l'a amenée à concevoir et promouvoir depuis 2004 la formule alternative d'éducation de base non formelle « Ecole du berger et de la bergère » (EdB) en réponse aux engagements collectifs pour la réalisation de l'éducation pour tous d'ici à 2015 (Cf. Jomtien 1990 et Dakar 2000). Dans le souci toujours de soutenir la formation des populations pastorales, Andal & Pinal participe depuis janvier 2012, avec deux organisations sœurs que sont l'Association pour la promotion de l'élevage au sahel et en savane (APESS) et l'ONG Potal Men, à la conduite du programme transfrontalier (Bénin-Burkina) d'éducation/formation des pasteurs nomades nommé PEPAN soutenu par les ministères de l'éducation et de l'élevage des deux pays et la Direction du Développement et de la Coopération Suisse.

LA FORMULE ÉDUCATIVE ÉCOLE DU BERGER ET DE LA BERGÈRE (EDB)

C'est une école qui s'intègre dans la dynamique des innovations pédagogiques à travers des programmes de formation qui prennent en compte les préoccupations légitimes des éleveurs pasteurs en matière d'éducation.

La démarche vise à mettre en place des structures éducatives communautaires adaptées aux besoins des populations cibles (les éleveurs pasteurs) qui reprochaient à l'école classique son inadaptation à leurs réalités socioculturelles et économiques.

Ainsi, l'EdB s'est donnée comme objectif principal d'assurer aux populations pastorales notamment les enfants d'éleveurs (filles comme garçons) un accès équitable à des programmes adaptés d'éducation en vue de réduire la sous scolarisation chronique et l'analphabétisme dans les zones à forte concentration d'éleveurs au Burkina Faso.

Le programme cible les adolescents/jeunes de 9 à 15 ans qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école classique ou précocement déscolarisés et ayant besoin d'une éducation/formation de qualité pour s'insérer dans les projets de développement. Les enseignements apprentissages y sont dispensés en langues fulfulde et français. Le cursus des apprentissages est de quatre ans à l'EdB avec une dynamique de flexibilité dans la programmation des horaires selon les temps dévolus aux travaux domestiques et de pâturage. Le processus éducatif EdB c'est aussi une vision holistique de l'éducation/formation : le continuum vers la passerelle de l'école formelle ainsi que la formation professionnelle et l'insertion socio-économique. De 2002 à 2012, l'Association Andal & Pinal à travers ses programmes d'éducation/formation des adolescentes, toutes formules confondues, a soutenu l'éducation/formation d'au moins 8000 jeunes dont 40% de jeunes filles.

LE PROGRAMME D'ÉDUCATION/FORMATION DES PASTEURS NOMADES (PEPAN)

Le PEPAN est le fruit d'un long processus de réflexion et de concertation entre trois organisations pastorales : APSS, Andal & Pinal et l'ONG Potal Men autour des questions éducatives des éleveurs pasteurs/nomades situés dans la zone transfrontalière Burkina- Bénin avec pour objectif fondamental de promouvoir une transhumance apaisée,

sécurisée soucieuse des valeurs d'intégration intercommunautaires. Le processus de mise en œuvre du programme s'est fait en collaboration étroite avec les leaders d'éleveurs du Burkina et du Bénin à travers un travail intense de diagnostic pour l'identification des trajectoires et des périodes de transhumance ainsi que des principaux sites de départ et des sites d'accueil des transhumants dans la zone transfrontalière. Vu la complexité de la question de la mobilité dans le contexte pastoral, ce programme vise à prendre en compte les différentes catégories de communautés pastorales, à savoir les éleveurs semi-sédentaires et transhumants, un public cible souvent marginalisé par les systèmes éducatifs classiques des deux pays et qui échappe à tout système d'éducation de base. Le PEPAN se fixe comme objectif principal de Mobiliser entre 2011- 2015, 8000 pasteurs autour des valeurs de l'alphabétisation, et de l'intégration intercommunautaire et offrir au cours de cette période l'accès à une éducation de base non formelle de qualité à 3000 pasteurs âgés de 15 ans et plus vivant en territoire Béninois et Burkinabè dont 50% de femmes. Pour cette première année de mise en œuvre le PEPAN totalise 20 centres avec 626 apprenants dont 152 femmes.

LA QUESTION DE L'ÉDUCATION DES FILLES/FEMMES DANS LES COMMUNAUTÉS PASTORALES/NOMADES

L'une des facettes de la complexité de l'éducation/formation des communautés pastorales réside dans le fait de la mobilité constante des hommes avec leurs femmes et leurs enfants. En ce sens, certains mouvements de transhumance impliquent toute la famille (hommes, femmes et enfants), d'autres par contre n'impliquent que les chefs de ménages, les autres membres restant sur les territoires d'attache, toutes choses qui posent le problème des stratégies appropriées pour la prise en compte éducative des différents groupes en lien avec les typologies de la transhumance comme celle interne, transfrontalière et de relais. La question de l'éducation et la formation des filles/femmes et des enfants nécessite de ce fait des réflexions approfondies pour une meilleure prise en compte de l'éducation inclusive.

A l'École des Bergers, la prise en compte du genre dans le processus éducatif a été mise en évidence par la parité fille/garçon dans les recrutements et les statistiques de taux d'achèvement à l'EdB montrent que depuis la première cohorte de 2004, les effectifs des filles sorties après le cycle de quatre ans sont appréciables pour une seule province où la

formule a été expérimentée jusque-là. De 2004 à juin 2012 ce sont 370 apprenants qui ont suivi avec succès le cycle de quatre ans de l'EdB dont 194 filles. A cela il faut ajouter le nombre de filles et femmes de la promotion 2004-2008 promues à la passerelle de l'école formelle (25 filles sur 53), la formation socioprofessionnelle (15 filles sur 35) et l'insertion socioprofessionnelle et économique (42 filles/femmes sur 45).

En ce qui concerne le PEPAN, on constate que les jeunes filles et femmes sont sous-représentées dans les centres d'éducation de base qui ont été ouverts dans la zone transfrontalière. L'une des raisons de cette inégalité de genre est liée au fait que les centres ont été ouverts dans des lieux de regroupement des transhumants, parfois éloignés des campements où vivent les filles et les femmes ; en effet, ce sont principalement les hommes qui assurent la transhumance et se déplacent périodiquement avec les troupeaux ; d'autres pesanteurs-socio-culturelles nécessitent d'être analysées. Dans tous les cas, une réflexion est indispensable pour mieux cerner les modes de vie des filles et des femmes de ce milieu et identifier les stratégies éducatives garantissant leur accès équitable à l'éducation. A l'étape actuelle, première année du processus, les femmes ne sont que 152 sur un effectif de 626 apprenants soit 24,28%.

ENJEUX/DÉFIS DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION POUR LES COMMUNAUTÉS PASTORALES/NOMADES.

Pour arriver à des systèmes d'éducation et de formation appropriés aux communautés pastorales, leur mode de vie doit être véritablement pris

DÉBAT

Le lien avec l'apprentissage « traditionnel » a été rompu. Ainsi, d'autres thèmes sont au cœur de l'éducation tels que l'excision qui est étudié en cours de SVT ou bien encore le mariage précoce qui est abordé sous l'angle interculturel.

Pour la formation des populations pastorales nomades, une carte de la mobilité a pu être établie dans les grandes lignes afin de permettre la mobilité des enseignants.

L'élaboration de cette carte s'est révélée complexe dans la mesure où le point de chute des populations est souvent différent. Une partie des intervenants est recrutée au Burkina et la seconde au Bénin en tenant compte des deux phases de transhumance.

Au Burkina Fasso, le programme est élaboré par l'État. Ce dernier tient compte des besoins de la communauté dans le programme de l'éducation non formelle. A partir de celui-ci, la concertation avec les communautés est prépondérante. L'éducation se dispense sous la forme de divers modules liés l'élevage jusqu'à la fabrication de savons.

en compte. Comme enjeux, cela peut se traduire entre autres par :

- L'analyse de la mobilité, notamment la transhumance interne et transfrontalière afin de mettre en place des offres éducatives adaptées aux différents types de mobilité dans une perspective d'équité et de droit à l'éducation.
- L'identification de stratégies éducatives adaptées à l'éducation/formation des enfants et des femmes.
- Le développement de continuum(s) d'éducation de base de qualité avec des opportunités de formations professionnalisantes pour une meilleure insertion socio-économique des communautés ;
- Le plaidoyer pour la prise en compte effective, dans les programmes nationaux et régionaux, de l'éducation/formation des groupes spécifiques (populations migrantes : pasteurs nomades, pêcheurs...) pour booster l'atteinte des objectifs de l'EPT.

A cet effet, il faut noter qu'un argumentaire a été élaboré et présenté lors de la triennale 2012 de l'ADEA à Ouagadougou pour attirer l'attention des décideurs politiques et des partenaires techniques et financiers sur des axes d'orientation pour des systèmes d'éducation et de formation plus appropriés aux modes de vie et intérêts des populations pastorales/nomades.

Abdeljalil SLAYSSI (Maroc)
Président de l'association AMAN REMEM

Témoignage dans l'atelier B
« Femmes, filles et défis de l'éducation »



L'association de la mise au niveau des résidents à la maison des enfants de Marrakech « Dar AlAfal ; Marrakech » fondée en mars 2008 a pour mission de poursuivre le travail déjà initié par l'association de bienfaisance « Sidi Belabbas, Dar AlAfal, bab ghmat ». Elle prend en charge les orphelines Marocaines et s'emploie à les insérer en les réinscrivant dans des cursus scolaires, ou des cursus d'insertion professionnelles.

Les activités consistent à qualifier des pensionnaires en les orientant et en les incitant à poursuivre leurs études. Les actions se font en

concertation avec d'autres partenaires.

Les objectifs les plus importants de l'association sont :

- Organiser des activités de soutien scolaire ;
- Motiver et encourager les enfants afin de créer une ambiance de concurrence dans l'environnement scolaire ;
- Lutter contre la déscolarisation ;
- Etablir des conventions avec des partenaires sociaux et économiques ;
- Œuvrer pour l'insertion des diplômés parmi les pensionnaires dans le marché de l'emploi ;
- Créer des projets économiques au profit de la maison des enfants de Marrakech.



Carolyn MENDEL AÑONUEVO (Philippines)
Directrice adjointe de l'Institut de l'UNESCO
pour l'apprentissage tout au long de la vie

Témoignage dans l'atelier B
« Femmes, filles et défis de l'éducation »

La question de la place des femmes dans les problèmes de santé internationale est cruciale et tout particulièrement en ce qui concerne les jeunes femmes qui représentent dans le monde des populations vulnérables.

Si la notion de « jeunesse » revêt des acceptations différentes selon les régions du monde (15-35 ans en Afrique, 15-24 ans Etats-Unis,...) elle renvoie cependant à 4 axes de préoccupation essentiels :

- L'apprentissage au-delà de l'école primaire.
- Le début d'une vie active.
- L'adoption d'une hygiène de vie.
- la constitution d'une famille.

De multiples facteurs vont peser sur la vulnérabilité parmi lesquels on peut souligner :

- Le genre.
- La situation socio-économique au sein des familles.
- Les lieux de vie.

- L'appartenance religieuse et sociale.
- Les conditions physiques (handicap) et l'état de santé.
- Les migrations et les déplacements.

Les recherches conduites par l'institut pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO (UIL) montre qu'une cartographie de la vulnérabilité reste à élaborer. Elle dépend de trois types d'environnements : rural, urbain et péri-urbain et qu'il faut inclure les acteurs politiques dans le défi que représente la lutte contre la vulnérabilité des femmes.

DÉBAT

Comment améliorer les partenariats avec les acteurs ?

Comment développer une politique favorable pour les femmes ?

Le numérique peut constituer un atout pour l'alphabétisation des femmes : mais, l'équipement est indispensable et les ordinateurs nécessitent la présence de l'électricité. Par exemple, au Maroc, le gouvernement a fait le choix de fournir un accès aux équipements même dans des endroits excentrés. Et la question du « comment » est importante : elle fixe des cadres qui vont permettre aux jeunes filles d'avancer dans des environnements hostiles.

Est-ce que l'UNESCO va reprendre cette problématique ?

L'UNESCO concentre ses efforts sur l'alphabétisation. Il reste indispensable et primordial de développer argumentaires et analyses précises pour s'adresser aux responsables hommes politiques et ce, afin d'obtenir des subventions.

En conclusion

La place des femmes et des filles demeure un sujet d'actualité partagé par tous les pays qu'ils soient développés ou en développement. Et ce sujet constitue encore et toujours un des défis de l'éducation compte tenu des retards persistants en la matière.

Les témoignages qui illustraient cette situation, ont mis l'accent sur l'importance de l'apprentissage familial ou intergénérationnel, la prise en compte des problèmes spécifiques liés aux contextes de vie des femmes et des filles (dans des familles nomades pastorales, pour les filles de l'orphelinat de Marrakech, pour les populations féminines vulnérables...).

Il ressort de ces témoignages l'importance d'élaborer des réponses adaptées aux environnements de vie ces femmes et filles, au triple plan social, économique et culturel et surtout de les tester avant que de procéder à la généralisation d'une démarche.

Mais il est clair que les femmes en tant que personnes apprenantes sont au cœur de la transmission, dans la famille au sens large, dans les environnements de vie avec des incidences clés sur la santé et l'économie.



145

388

Thème 1 / Atelier C

« De l'analphabétisme à l'alphabétisation »

Selon les objectifs du Millénaire, quels processus d'alphabétisation sont à mettre en place ?

Quels dispositifs pour l'insertion et le maintien dans l'emploi des populations concernées ?

■ PRÉSIDENT :

El Habib NADIR (Maroc),
Directeur de la lutte contre l'analphabétisme

■ COORDINATEUR :

Elie MAROUN (France),
Chargé de mission à l'Agence Nationale de la Lutte
Contre l'Illettrisme (ANLCI)

■ TÉMOIN :

Oumar SOUMARE (Mauritanie),
Chargé de Missions Ministère de l'Éducation
National Nouakchott, Mauritanie

L'alphabétisation est un droit pour tout être humain maintenant reconnu sur toute la planète car il est un des moyens de lutter contre les risques de la pauvreté, de l'exclusion, et de l'ignorance et il permet de contribuer au développement économique et au besoin d'amélioration des conditions de vie de la société toute entière.

Les exemples présentés dans l'atelier : Les actions conduites pour les marins-pêcheurs au Maroc, pour les femmes et pour l'éducation des filles en Mauritanie ont montré que l'alphabétisation précoce et durable sont des moteurs de l'insertion économique et sociale.

El Habib NADIR (Maroc)

Directeur de la lutte contre l'analphabétisme

Président dans l'atelier C
« De l'analphabétisme à l'alphabétisation »



EN INTRODUCTION À L'ATELIER C : OMD ET ALPHABÉTISATION/ ÉDUCATION DES ADULTES

En déroulant les objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et en analysant la centaine de stratégies mises en place pour les atteindre, on s'aperçoit qu'aucune référence directe n'est faite à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes. La seule mention faite de l'éducation concerne le « primaire ».

Pour rappel, les huit OMD sont :

- Éliminer l'extrême pauvreté et la faim.
- Assurer l'éducation primaire pour tous.
- Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.
- Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans.
- Améliorer la santé maternelle.
- Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies.
- Assurer un environnement durable.
- Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Toutefois, le pouvoir de l'éducation des adultes dans la transformation

des individus et des sociétés a été démontré par plusieurs études et analyses. Plusieurs documents de référence détaillent ce lien. A titre d'illustration et outre les rapports des Nations Unies sur l'état d'avancement de l'atteinte des OMD dans le monde, les documents ci-après sont spécifiques à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes :

- Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) édité par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Une nouvelle édition, en cours d'élaboration, sera centrée sur l'alphabétisation.
- Rapport de la 6^{ème} Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes (CONFINTEA VI, Brésil, 2009) et son Cadre d'Action de Belém. Rapport de l'UNESCO sur l'avancement des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) de 2006 dédié exclusivement à l'alphabétisation. Son titre portait sur « le pouvoir de l'alphabétisation ».

Un des chapitres de ce dernier rapport a été consacré aux bienfaits de l'alphabétisation :

- **Bienfaits économiques** : l'alphabétisation contribue à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion, au renforcement des capacités personnelles, à l'amélioration de la productivité, ...
- **Bienfaits sociaux** : l'alphabétisation permet la promotion de l'éducation des enfants (l'enfant d'une mère analphabète a trois fois plus de chance de quitter l'école de manière précoce que l'enfant d'une mère alphabétisée). Elle a également un impact positif sur la santé, la préservation de l'environnement, etc.
- **Bienfaits politiques** : l'alphabétisation favorise la participation communautaire, améliore le civisme et permet une meilleure compréhension des rôles des institutions, ...
- **Bienfaits culturels** : l'alphabétisation renforce l'estime et la confiance en soi et favorise la créativité et l'esprit critique. C'est également le premier palier de l'apprentissage tout au long de la vie.

Outre ces bienfaits, l'alphabétisation est un droit universel (droit à l'éducation) dont l'importance réside dans la particularité que c'est un droit qui permet la revendication et l'exercice des autres droits.

A partir de ces éléments sur l'importance cruciale de l'alphabétisation, deux questions principales se posent.

Question 1 – Quelle alphabétisation pour :

- atteindre les OMD,
- assurer l'employabilité des jeunes,
- contribuer à la mise à niveau des RH des pays,
- contribuer à l'insertion économique et à la lutte contre la pauvreté,
- assurer l'autonomisation des femmes,
- se maintenir dans l'emploi et évoluer professionnellement, ... ?

Question 2 – Quels outils, démarches, approches... pour :

- assurer une alphabétisation de qualité,
- assurer une alphabétisation durable,
- permettre l'apprentissage tout au long de la vie,
- connecter l'alphabétisation avec les autres composantes de l'éducation/formation (passerelles) ?

■ TÉMOIGNAGE SUR L'EXPÉRIENCE MAROCAINE

En reconnaissance des efforts accomplis par le Maroc dans le domaine de l'alphabétisation, l'UNESCO a attribué une mention honorable du Prix Confucius-UNESCO d'alphabétisation au titre de l'année 2012 à la Direction de la lutte contre l'analphabétisme pour son programme d'alphabétisation et de post alphabétisation et sa contribution à l'autonomisation des femmes au Maroc.

Le jury international a reconnu le programme pour son impact fort sur la réduction des taux d'analphabétisme dans le pays et pour sa contribution à l'intégration socio-économique des femmes. En effet, sur le plan quantitatif, les réalisations du Maroc dans le domaine de l'alphabétisation se résument par les chiffres ci-après :

- 6 millions de bénéficiaires en 10 ans (2003-2012).
- Recul du taux d'analphabétisme chez la population âgée de plus de 10 ans de 43% en 2004 à moins de 30% en 2012.
- 735 000 bénéficiaires en 2011-2012.
- 18 000 formateurs/alphabétiseurs encadrent les cours d'alphabétisation,
- 16 700 centres d'alphabétisation (écoles, mosquées, maisons de jeunes, centres sociaux, ...).
- Les femmes représentent plus de 80% du total des bénéficiaires.
- Les personnes issues du milieu rural représentent la moitié du total des bénéficiaires.

Par ailleurs, la fonctionnalité des programmes et la recherche permanente pour lier l'alphabétisation à des projets et actions visant l'amélioration des conditions de vie des citoyens font des programmes d'alphabétisation, notamment ceux mis en œuvre par les ONG, un outil d'autonomisation des femmes et de lutte contre la pauvreté.

Les principaux facteurs clés de succès de l'expérience marocaine sont :

- 1/ Une forte déconcentration des services de proximité pour la gestion du dossier d'alphabétisation qui ont été créés dans les 16 régions et les 83 provinces que compte le Maroc. Ils ont pour mission de mettre en œuvre la stratégie nationale d'alphabétisation dans leurs zones respectives : accompagner les acteurs et les opérateurs d'alphabétisation sur le terrain (partenariat local avec les ONG, formation, suivi, évaluation, contrôle, ...)
- 2/ Un large partenariat pour diversifier les intervenants :
 - Avec la Société civile/ONG qui réalise 50% de l'effort national. Plus d'un millier d'ONG et associations locales sont impliquées dans le processus. La plupart reçoivent une subvention de l'État pour accomplir cette mission via des conventions de partenariat. Ces acteurs locaux se caractérisent par un travail de proximité important et par leur capacité à mener des projets intégrés d'alphabétisation et de développement.
 - Avec des Ministères et institutions publiques : plusieurs départements ministériels et institutions publiques mènent des programmes d'alphabétisation parmi leurs missions. Il s'agit des Ministères des Affaires Islamiques (mosquées), de la Pêche maritime, de l'Agriculture, de l'Artisanat, la Jeunesse, l'Intérieur, ... et d'autres établissements tels que l'Entraide Nationale (développement social).

L'expérience d'alphabétisation des pêcheurs menée par le ministère de la Pêche maritime, en collaboration avec la Direction de lutte contre l'analphabétisme présente des caractéristiques intéressantes méritant d'être élargies à d'autres secteurs productifs :

- L'instauration d'une « logique de demande d'alphabétisation » : « l'obligation douce » : l'accès au métier de marin pêcheur est conditionné par des critères de formation professionnelle de niveaux qui nécessitent eux-mêmes un niveau scolaire de 6^{ème} AF minimum. Cependant, pour les analphabètes, une porte d'entrée est aménagée à travers le programme d'alphabétisation pour leur permettre d'accéder à ces métiers.

- L'intégration du cursus d'alphabétisation dans un système de Formation Permanente avec des passerelles généralisées : un ensemble de passerelles permettent aux candidats marins pêcheurs de passer d'un niveau quelconque au niveau supérieur et par conséquent d'une catégorie de fonctions à bord à la catégorie supérieure mieux rémunérée.

■ QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

Pistes de réflexion soumises au débat par les participants à l'atelier :

- Donner à l'alphabétisation et l'éducation des adultes la place qu'elle mérite dans les OMD post 2015.
- Renforcer le plaidoyer national et international pour donner à l'alphabétisation la place qu'elle mérite dans les politiques publiques.
- Exploiter le Cadre d'action de Belém (CONFINTEA VI) qui a défini les axes à suivre pour « passer du discours à l'action ».
- Renforcer la coopération sud-sud et sud-nord pour favoriser le partage des bonnes pratiques.

En outre, pour assurer une alphabétisation durable permettant de s'inscrire dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il y a lieu de :

- Créer des passerelles entre composantes du système éducatif : reconnaissance du certificat d'alphabétisation (validation des acquis, cadre national des certifications).
- Inscrire l'alphabétisation comme composante des plans de développement sectoriels (agriculture, ...).



Oumar SOUMARE (Mauritanie)

Chargé de Missions Ministère de l'Éducation National
Nouakchott, Mauritanie

Témoign dans l'atelier C

« De l'analphabétisme à l'alphabétisation »

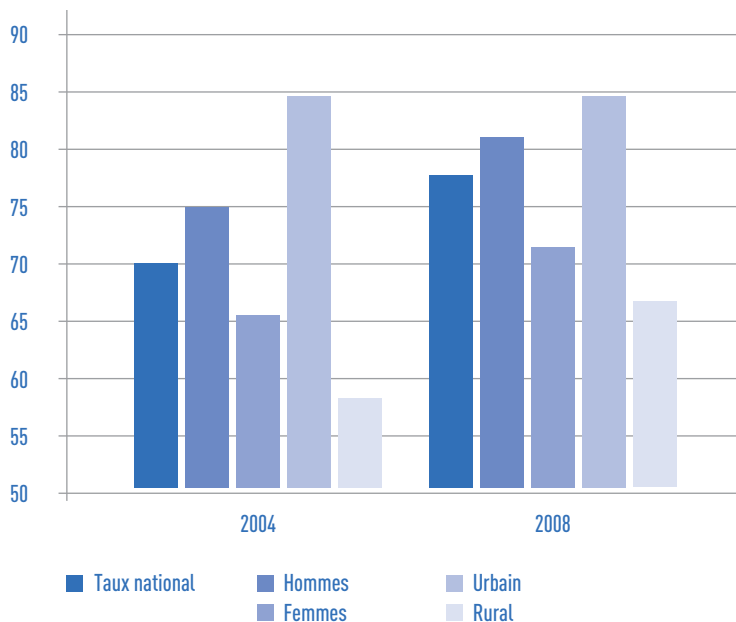
L'alphabétisation en Mauritanie : évolutions, contraintes et défis

■ ÉVOLUTIONS

En Mauritanie, la lutte contre l'analphabétisme fait partie intégrante de l'éducation de base. La stratégie en la matière repose sur le fait que l'accès à l'alphabétisation est considéré comme un droit fondamental de tout citoyen mauritanien analphabète. Cette stratégie doit donc permettre aux analphabètes âgés de 15 ans et plus, de bénéficier d'une alphabétisation de base de qualité, dans une option de formation tout au long de la vie, garantissant son épanouissement, son intégration harmonieuse dans le tissu socioéconomique local et sa participation consciente dans le processus de changement constructif pour un développement durable du pays. L'alphabétisation globale des plus de 15 ans connaît des progrès modestes mais réguliers depuis deux décennies, son taux étant passé de 45,8% en 1990 à 61,5% en 2008. Pour la tranche d'âge de 15 à 24 ans, le taux d'alphabétisation est passé de 69,7% en 2004 à 77,5% en 2008. Ce taux moyen d'alphabétisation (61,5%) cache des disparités importantes selon le milieu de résidence et selon le genre.

En effet, dans le milieu urbain le taux d'alphabétisation des populations âgées de 15 ans et plus, est estimé à 84% alors qu'en milieu rural il se situe à 67% soit un écart de 20 points. La disparité d'alphabétisation est

ÉVOLUTION DU TAUX D'ALPHABÉTISATION DES 15-24 ANS ENTRE 2004 ET 2008 (EN %)



également très marquée selon le genre. En effet, le taux d'alphabétisation illustre une forte discrimination à l'égard des femmes. Pour la population âgée de 15 ans et plus, 81% des hommes étaient alphabétisés contre 71% des femmes.

Les inégalités et les retards que relatent ces différences par genre, se creusent davantage, lorsque la variable âge, est prise en considération. Le triplement du taux d'alphabétisation lorsqu'on passe des populations âgées de 10 à 20 ans à celles âgées de plus de 60 ans est un fait qui, à lui seul, illustre clairement la dimension prise par ces inégalités. En effet, si pour les personnes âgées de 10 à 20 ans plus de 78% sont alphabétisés, pour celles âgées de 60 ans et plus, seules 27% sont alphabétisées.

Si, en plus de la variable âge, on prend simultanément en considération le genre et le milieu de résidence, ces inégalités s'accroissent

encore plus. Aussi bien en milieu rural qu'urbain, les écarts entre hommes et femmes d'une même tranche d'âge sont d'un ordre de grandeur considérable soulignant, par là, le poids conséquent de la dimension genre et âge dans un milieu comme dans l'autre. Ainsi, de toutes les catégories de la population distinguées ci-dessus, celle des femmes âgées de plus de 60 ans s'avère la moins avantagée du point de vue de l'accès à l'alphabétisation (taux d'alphabétisation de 27% pour les femmes urbaines et 13% pour les femmes rurales). A l'opposé, les hommes âgés de 10 à 20 ans s'adjugent les taux d'alphabétisation les plus élevés (90% en milieu urbain et 73% en milieu rural).

La situation par wilaya présente des écarts significatifs. Les wilayas du Guidimagma et du Hodh El Gharbi enregistrent les taux d'analphabétisme les plus élevés : respectivement 51,4% et 50,1% pour les populations de 15 ans et plus. Pour les wilayas de Dakhlet Nouadhibou (capitale économique), Tiris Zemmour (zone minière) et Nouakchott ont des taux d'analphabétisme faibles de l'ordre de 16,4% pour les personnes âgées de 15 ans et plus.

Cette situation met en exergue que le pays est confronté encore à un niveau d'analphabétisme élevé qui nécessite la mise en place d'une stratégie intégrée axée sur la réduction du stock mais aussi sur la rupture du flux provenant des vagues des enfants en âge de scolarité non scolarisés ou déscolarisés précoces.

Les actions mises en place pour arriver à ces résultats :

- la mise en œuvre simultanée de 2 stratégies : CSLP et PNDSE, (consolidation de l'éducation de base, lutte contre la pauvreté, amélioration des services publics de base par exemple la santé, distribution de l'eau potable, etc.) ;
- campagnes de sensibilisation avec utilisation des leaders d'opinion politiques, religieux ;
- implication de la société civile pour la formation des populations cibles (1 000 femmes formées/an) ;
- création de salles d'alphabétisation partout dans le pays et même dans les départements ministériels ;
- recrutement d'enseignants propres à la structure en charge du sous secteur ;
- renforcement des capacités de suivi et d'évaluations des structures en charge du sous secteur.

■ CONTRAINTES

Les différentes contraintes auxquelles doit faire face l'alphabétisation sont entre autres :

- l'absence d'une vision globale et intégrée et d'une stratégie à long terme de lutte contre l'analphabétisme,
- les programmes sont basés sur une approche d'offre et pas de demande ;
- l'absence d'un environnement lettré favorable à l'apprentissage tout le long de la vie ;
- l'absence de programme post alphabétisation et d'un système de certification ;
- la dispersion et l'anarchie des efforts des intervenants en alphabétisation ;
- le manque d'expérience des acteurs de la société civile ;
- l'inadéquation des programmes avec les besoins des apprenants ;
- l'insuffisance qualitative et quantitative des manuels et guides pédagogiques ;
- la faiblesse de financement accordée au secteur de l'alphabétisation dans le budget de l'État.

■ DÉFIS

Le principal défi au niveau de ce sous-secteur de l'éducation est de réduire considérablement l'importance du phénomène d'analphabétisme parmi les populations rurales et féminines, tant en termes d'effectifs qu'en termes de taux que de flux d'alimentation (non scolarisés et déscolarisés précoces).

Les actions suivantes ont été entamées en vue d'atteindre l'objectif visé qui est de réduire le taux d'analphabétisme de 38% actuellement à 27% en 2015 et à 18% en 2020 :

- la réactualisation de la Stratégie Nationale de l'Alphabétisation avec révision des curricula (programmes pédagogiques plus attrayants et des formateurs initiés en andragogie) ;
- la création de Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) dans les zones rurales pour la prise en charge de l'éducation des enfants âgés de moins de 15 ans non scolarisés ou déscolarisés ;

- la redynamisation de la station radio éducative pour la promotion de la lutte contre l'analphabétisme ;
- le renforcement des capacités des Organisations de Société Civile en matière de formation des adultes (andragogie) ;
- la création d'un fonds d'appui à l'alphabétisation.

COMMENTAIRES

La Mauritanie mène une politique engagée pour atteindre les Objectifs de Développement du Millénaire (ODD). Des résultats considérables ont été enregistrés dans l'amélioration des services publics de base et notamment dans l'éducation et la santé. La lutte contre l'analphabétisme est considérée comme partie intégrante de l'éducation de base. Cette vision systémique a permis de réduire considérablement le vivier à partir duquel sont recrutés les futurs analphabètes c'est-à-dire les non scolarisés et les déscolarisés. L'amélioration du taux de scolarisation et du taux de rétention dans les différents ordres d'enseignement et la création des Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF) pour accueillir les sortants du primaire et du secondaire ont permis de diminuer considérablement les flux des jeunes âgés de 15 à 24 ans vers l'analphabétisme. Le renforcement des activités d'alphabétisation dans le monde rural et pour les femmes est une priorité qui améliorera certainement les résultats en matière d'alphabétisation.

Thème 1 : la personne apprenante

Synthèses des travaux des trois ateliers A, B, C

Martine SOUWEINE-SERVEAU

membre du Comité Exécutif du CMA,
Consultant international



L'un des objectifs du millénaire pour le développement est l'atteinte en 2015 d'une scolarisation universelle.

Si le nombre total d'enfants non scolarisés dans le monde a diminué, on l'estime aujourd'hui à 61 millions, et malgré un taux d'alphabétisation de 89% des jeunes de 15 à 24 ans en 2009, 127 millions d'entre eux n'avaient pas les compétences de base pour lire et écrire.

Quant à l'éducation des adultes – on y inclut les jeunes sortis du système scolaire à partir de 15 ans, elle est absente des objectifs du millénaire pour le développement.

Pourtant, le développement humain, économique et social dépend en premier lieu du développement des compétences des hommes et des femmes, et en priorité de celles des populations défavorisées. Il existe en effet un lien entre la pauvreté et l'analphabétisme :

Comment trouver un travail décent et productif quand on est analphabète ?

Comment assurer le plein emploi à ces populations quand il n'y a pas d'approche globale systémique intégrant l'alphabétisation, que les

programmes sont basés sur l'offre mais pas sur les demandes et que le public le plus exclu est celui des femmes habitant des zones rurales ?

Souvenons-nous que la cible du 1^{er} objectif est de réduire la pauvreté et la faim...

L'exemple de l'action conduite pour les marins-pêcheurs, secteur fort de l'économie marocaine, a montré que l'alphabétisation durable pouvait être un levier de l'insertion sociale.

L'alphabétisation a bien des effets durables ; on sait qu'un élève qui a abandonné la scolarisation obligatoire a de fortes chances de retomber dans l'analphabétisme.

Alphabétiser est bien la première marche des apprentissages tout au long de la vie qui permettra aux hommes et aux femmes d'être créatifs, d'exercer un esprit critique et les aidera à revendiquer d'autres droits. L'éducation des adultes a alors un pouvoir de transformation des sociétés.

Comment y parvenir ?

- En créant des partenariats pour diversifier les intervenants publics et privés,
- En tenant compte de la proximité, les spécificités et le contexte environnemental des populations pour susciter l'engagement (par exemple tente de formation pour les nomades),
- En favorisant la coopération Sud-Sud et Sud-Nord à l'exemple des Allemands recherchant l'expérience marocaine,
- En recrutant du personnel qualifié et non au recours systématique au bénévolat,
- En permettant des passerelles entre la scolarisation universelle et la formation professionnelle,
- En s'appuyant sur les femmes : l'enfant d'une mère analphabète a trois fois plus de chances de quitter l'école très tôt.

L'alphabétisation durable n'est possible que par la mise en place d'un environnement lettré favorable dès la prime enfance.

La place des femmes et des filles est bien au cœur des défis de l'éducation, et demeure un sujet d'actualité partagé par tous les pays qu'ils soient développés ou en développement. Tous s'accordent sur le fait que l'éducation des femmes et des filles est un droit. Qu'elles

contribuent au développement économique, social et culturel des pays. Mais quand bien même tous les parents de tous les pays veulent que leurs enfants apprennent, les environnements sont plus ou moins porteurs. Certains sont propices quand d'autres sont négatifs. S'il y a eu de grands progrès dans ce sens, on constate toujours un grand retard en la matière.

Divers témoignages ont illustré cette situation, ses avancements et fait réfléchir sur :

- L'importance de l'apprentissage familial ou apprentissage intergénérationnel, celui de famille apprenante où enfants et adultes apprennent ensemble, et qui repositionne l'idée répandue de rupture générationnelle dans la transmission,
- L'éducation des familles nomades pastorales dans une approche prenant en compte les problèmes spécifiques liés à la mobilité des familles,
- Ou encore l'éducation des filles dans l'orphelinat de Bab Aghmat à Marrakech.
- Qu'en-a-t-il été retenu et proposé en termes de conditions et d'évolutions dans l'éducation des femmes et des filles dans la citoyenneté et la société ? :
- En premier lieu qu'il fallait partir de l'analyse des besoins et des demandes des femmes et des filles,
- Proposer des réponses résolument adaptées aux environnements de vie de ces femmes et filles, sociaux, économiques et culturels (par exemple salles de formation distinctes pour les hommes et les femmes),
- Développer des démarches d'expérimentation, de recherche-action, de test avant de procéder à la généralisation d'une démarche,
- Qu'il était indispensable de tenir compte des 3 leviers de réussite suivants :
 - travailler en lieu avec et en appui des politiques existantes,
 - développer des démarches de pladoyers,
 - développer des partenariats qui associent tous les acteurs concernés selon leurs intérêts et leurs motivations propres.

En conclusion, toutes ces femmes sont bien au cœur de la transmission, dès le plus jeune âge de l'enfant (il a été rappelé l'importance de l'éducation avant l'âge de 3 ans), dans la famille au sens large, dans

les environnements de vie avec des incidences clés sur la santé et l'économie.

Il a été souligné l'intérêt de créer et développer des environnements propices pour l'éducation des femmes comme au Maroc où les équipements électriques et téléphoniques sont présents jusque dans des territoires ruraux isolés, ce qui leur est bénéfique.

Il est clair que cela implique un changement réel des représentations des acteurs, qu'ils soient décideurs, politiques ou familiaux, ainsi que des changements de logique des systèmes.

Et la personne apprenante dans de tels contextes ?

Le questionnement de cet atelier a eu pour ancrage l'expérience du Canada présentée par Louise SAUVE.

L'apprentissage tout au long de la vie est une réalité pour les Canadiens. Il est en effet possible au Canada, du préscolaire jusqu'à la retraite, d'acquérir des compétences et des stratégies pour mieux-vivre.

L'importance de la technologie dans ce processus y a largement contribué et continue de le faire : le WEB est présent partout et les applications techno-pédagogiques sont très utilisées.

Mais si la technologie peut s'adapter, il y a toutefois nécessité de personnaliser l'apprentissage, donc de :

- déterminer un parcours individuel d'apprentissage à partir d'un bilan individuel,
- bâtir un dispositif qui tient compte du profil personnel, du profil d'apprentissage et des compétences de la personne, articulé autour de stratégies cognitives et d'autorégulation,
 - l'apprentissage sera significatif pour l'apprenant (il tiendra compte de son point de vue même si ses aspirations ne correspondent pas à celles de sa famille), et personnalisé et différencié (temps adapté à son rythme, intégration de formations sur mesure et/ou en ligne, méthodologie, ...),
 - la pédagogie active (utilisation d'outils facilitant l'apprentissage avec une prise en compte les acquis),
 - les compétences (on privilégiera l'acquisition de compétences transférables) seront évaluées dans l'action ou reconnues par la VAE,
 - un portfolio accessible tout au long de la vie personnelle et professionnelle consignera toutes les étapes du parcours.

L'objectif de cette démarche est de rendre la personne autonome avec ou sans diplôme à la clé.

Des études et expériences communiquées par différents intervenants et des échanges avec les participants, il a été retenu que :

- les questions d'orientation ne sont pas souvent réfléchies par les Ministères de l'Éducation,
- il existait une défiance envers les systèmes scolaires,
- certains systèmes éducatifs sont trop sélectifs,
- il y avait un clivage entre ce que souhaitait la famille pour les jeunes et les aspirations de ces jeunes,
- les facteurs de résilience en formation continue des adultes pouvaient être levés par la mise en place d'outils spécifiques pour que la personne identifie ses capacités, retrouve l'estime de soi et acquiert des stratégies d'apprentissage et par la posture de l'accompagnement,
- Il persistait une vraie tension entre l'individualisation et la responsabilisation.

La temporalité de la vie que ce soit celle du travail, des études ou de la vie personnelle, bougeant de plus en plus vite, l'apprentissage tout au long de la vie devrait nous aider à gérer ces transitions.

La dignité d'une personne c'est d'avoir la possibilité de réaliser toutes ses potentialités. Il est tout aussi important de transmettre. Ne dit-on pas qu'enseigner c'est apprendre deux fois ?

Mais celui qui n'a pas d'ambition, de rêve, et d'utopie ne peut pas apprendre...

Thème 2

« Le rôle des entreprises »

Atelier D – « Les entreprises responsables »

Atelier E – « Travailler, se former à l'étranger »

Atelier F – « Les évolutions dans la gestion des compétences »

Synthèses des trois ateliers D, E, F



Thème 2 / Atelier D

« Les entreprises responsables »

Quelle responsabilité sociétale pour les entreprises ?

Quelles évolutions du management ?

L'entreprise en lien avec son environnement partenarial (État, école, université, population).

■ COORDINATEUR :

Philippe Da COSTA (France),

Conseil économique, social et environnemental

■ TÉMOINS :

Zaïa GANDOLFO (France),

Directrice Générale de la fondation Wideworld
Flight Services (WFS)

Jean VANNOY (France),

Fédération des Régions d'Europe pour la
Recherche en Éducation et Formation (FREREF)

Philippe DA COSTA (France)
Conseil économique, social et environnemental

Coordinateur de l'atelier D
« Les entreprises responsables »



Le CMA s'intéresse à la place qu'occupent les entreprises, acteurs souvent oubliés dans les Forums ou manifestations à propos d'une problématique : comment les entreprises ont-elles pris en compte le développement durable ou plutôt soutenable ?

DES INITIATIVES D'ENGAGEMENT SOCIAL : DANS LE TRAVAIL AVEC DES JEUNES DE BANLIEUE, DE TOUS PAYS PAR EXEMPLE

Elles ne pourraient pas s'impliquer si elles n'étaient pas très intégrées dans leurs environnements politique, économique et social. Ces initiatives viennent soutenir des projets, dans les domaines du sport, de la citoyenneté, de la culture...Elles partagent des valeurs et un état d'esprit. Et l'implication citoyenne de l'entreprise dans son environnement renforcera ses valeurs en interne aux côtés d'autres actions.

La Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE) part de l'initiative de Rio appelée Agenda 21. Le développement durable en France s'appuie sur 3 piliers (certains rajoutent la dimension culturelle comme pilier) qui sont l'efficacité économique, l'équité sociale et le respect de l'environnement pour que le monde soit : équitable, durable, et viable.

Les engagements RSE s'inscrivent dans 7 domaines : Ressources Humaines, droits humains, gouvernance, relation client fournisseur, rapports à l'environnement, de l'engagement sociétale. Les résultats sont mitigés. Les domaines positifs (évaluation externe) sont les Ressources Humaines et l'engagement sociétal, mais le reste est à améliorer. Le grand défaut est celui du manque de formalisation en matière de RSE. L'évaluation et la performance sont des thèmes délicats ; et par ailleurs, il faut relever l'hétérogénéité des pratiques. Une des priorités est donc une meilleure visibilité des bonnes pratiques.

Des ambitions prennent en compte et s'inspirent de Rio, 1992 : développer la perception du risque chez les sociétaires pour prévenir les risques, initier et soutenir des projets traduisant la responsabilité sociale dans les activités.

■ L'APPROCHE DES COMPÉTENCES DANS L'ENTREPRISE

La financiarisation gangrène les entreprises et les territoires. La logique de la compétence doit guider l'entreprise. Trois pistes s'offrent :

- Un enjeu fondamental : la maîtrise par les personnes de leur parcours de vie (dans les entreprises, on pense au parcours professionnel), le logement se pose aussi comme la santé (élargissons l'entreprise à la socialisation...).
- La Carrière (bilan de compétences, validation des acquis...), la VAE est managée par le système éducatif, maîtrise normale de l'évolution du parcours de vie des personnes que l'on doit construire.
- Les compétences de base, compétences techniques, fondamentales.

Une question : ces initiatives doivent-elles reposer sur un dirigeant ? Ou plutôt sur des personnes d'entreprises ? Le dirigeant est complètement responsable par son management. C'est lui qui choisit, qui délègue. Beaucoup d'entreprises font de la RSE sans le savoir. L'enjeu est de faire du long terme dans une société court-termiste. Le management qui impacte l'ambiance au travail est au cœur de cette approche.

La responsabilité, c'est aussi ce que l'on fait en dehors de l'entreprise, pas uniquement ce que l'on fait dans l'entreprise. Les meilleurs ambassadeurs sont ceux qui portent ces changements, les jeunes qui vivent un parcours. Deuxième point, il y a une grande diversité de rôle et de culture des entreprises. Trois niveaux sont à prendre en considération : celui de l'entreprise, celui du bassin de vie (intergénérationnel, inter entreprise) et le niveau régional (fédération des acteurs, rôle des branches professionnelles important autour du rôle des entreprises). Ces 3 niveaux doivent être gérés ensemble et à chacun de ces niveaux, les entreprises ont des rôles différents. Il faut noter un décalage important entre entreprise et système éducatif. Le chef d'entreprise est là pour se développer et être pérenne, la formation, quant à elle, doit répondre aux besoins de compétences des personnes pour

réaliser leur travail dans l'entreprise et s'intègre au système éducatif. Les compétences s'acquérant en travaillant, il faut articuler les deux périodes, et contribuer à ce que formation et expériences interfèrent. L'articulation entre éducation formelle et informelle reste une priorité : le parcours de vie du jeune implique qu'il ait une formation académique et une expérience humaine acquise. Des initiatives de prise en compte de compétences informelles certifiées ont été évoquées.

■ DANS UN CONTEXTE DE CRISE DEVIENNENT PRIORITAIRES :

- les comportements et attitudes de la personne, en tant qu'acteur et en premier lieu celle du DIRIGEANT et de sa responsabilité ;
- le rapport au temps (temps long de l'éducation), d'où l'importance de l'accompagnement dans la durée ;
- la typologie des territoires ;
- l'intégration de la culture du changement dans l'entreprise responsable.



Zahia GANDOLFO, (France)
Directrice générale de la fondation
Wideworld Fligth Services (WFS)

Témoign dans l'atelier D
« Les entreprises responsables »

WFS nous a paru un bon exemple d'entreprise qui conjugue réussite avec responsabilité sociale.

Worldwide Flight Services (WFS), leader européen de l'assistance aéroportuaire, riche de plus de 10000 collaborateurs à travers le monde, a lancé, sous l'impulsion de son Président Olivier Bijaoui, une démarche volontaire en matière de responsabilité sociale des entreprises, avec notamment la mise en place d'actions solidaires en faveur de l'insertion professionnelle de nombreux jeunes issus de milieux modestes.

Dans ce prolongement, pour mieux soutenir des projets de formation, d'intégration et d'insertion professionnelle, WFS a créé une fondation d'entreprise.

Aux côtés d'associations et de partenaires de terrain, la fondation promeut et soutient des programmes divers afin que ces personnes trouvent leur juste place dans la société : projets de formation, d'éducation, culturels, sportifs, citoyens. Ces activités, déployées dans les zones habitées par ces jeunes, leur permettent d'acquérir des apprentissages complémentaires qui favorisent leur développement, leur équilibre parmi les autres, en même temps que l'acquisition d'un métier.

Olivier Bijaoui : « *Je souhaite recentrer l'entreprise au cœur de la société en lui donnant du sens...Celui de la performance globale qui conjugue les dimensions économique, sociale, environnementale et sociétale sans oublier la dimension humaine.* »

La Directrice Générale de la Fondation WFS, Zahia Gandolfo : « *...dans un monde de plus en plus global, c'est dans la proximité que nous pouvons agir, ... bâtir un monde où la diversité des cultures est une force et une richesse* ».

Jean VANNOY (France)
Président Fédération des Régions d'Europe pour
la Recherche en Éducation et Formation (FREREF)

Témoignage dans l'atelier D
« Les entreprises responsables »



La mission de la FREREF est de provoquer l'émergence et de mutualiser les meilleures pratiques des régions européennes pour construire « l'apprendre tout au long de la vie » (ATLV) qui révolutionne notre façon d'envisager l'éducation et la formation. Les innovations doivent irriguer les politiques des régions qui gouvernent notre association afin qu'elles influencent les choix européens qui doivent faire plus de place à leur rôle et leur point de vue. Ainsi sommes-nous très vigilants pour l'Erasmus pour tous/apprendre tout au long de la vie du programme 2014-2020.

Notre Université des Régions de Neuchâtel a travaillé sur le développement de la culture des entreprises et c'est cela que je vais tenter de vous restituer.

L'enjeu est que la RSE et l'ATLV ne soient pas un supplément d'âme mais qu'elles soient au cœur de la stratégie économique des entreprises. C'est d'autant plus décisif dans cette période où bien des entreprises et des salariés sont en grande difficulté et où bien des personnes et des territoires sont délaissés. Il faut donc revenir aux fondamentaux : c'est quoi une entreprise, c'est qui un entrepreneur ? Pour nous ce qui fait la motivation, la légitimité de l'entrepreneur, est cette volonté de diriger et d'augmenter le personnel, de servir le territoire qui la concerne. La logique compétence doit guider la stratégie et le management des entreprises, ce qui appelle une codétermination employeur/salariés lorsqu'il y a des questions décisives pour l'avenir de l'entreprise.

Je présente là ce qui peut paraître des évidences, mais ce n'est pas si fréquent et partagé en ces temps où la financiarisation gangrène les entreprises et les territoires. Je retiens de ce matin la mise en système de l'alphabétisation dans la politique de développement des marins pêcheurs au Maroc.

Dans ce cadre RSE et ATLV peuvent alors prendre toute leur dimension. La RSE avec l'enjeu de trouver la synthèse difficile de l'économique, du social et de l'environnemental dans l'entreprise et dans les territoires, tâche que connaissent bien les Conseils Economiques, Social et environnemental, synthèse produite pour le dialogue social, territorial et ses négociations. La réussite de l'ATLV passe elle par une vraie alliance entre les entreprises et les autres acteurs du territoire, politiques, administratifs, associations, formateurs, une alliance qui dépasse les partenariats habituels en amenant chacun à sortir des limites traditionnelles de son rôle, à prendre en compte et intégrer les logiques des autres.

Pour terminer, on peut citer quatre exemples de ce dépassement de la contribution des entreprises :

- La contribution à la réussite du parcours de vie des personnes fait aujourd'hui d'aléas et de transitions et cela au-delà de la sécurisation des parcours professionnels et de la politique de l'alliance dans certains pays.
- La contribution à l'orientation tout au long de la vie par l'information sur les métiers et le développement des bilans de compétence et de la validation des acquis pas assez utilisés et freinés par la gestion très complexe des systèmes éducatifs.
- La contribution aux compétences de base pour tous et au processus élèves décrochés vers jeunes raccrocheurs.
- La contribution à l'interaction entre éducation formelle/informelle/non formelle.



Thème 2 / Atelier E

« Travailler, se former à l'étranger »

Quels enjeux de la mobilité ? Émigrer, quitter son pays d'origine, être accueilli dans un autre... Quels apprentissages ? Comment s'opèrent les transferts de compétences ? Les études à l'étranger : le bénéfice, le coût, les aides, les programmes... L'interculturalité comme source d'apprentissage ?

■ PRÉSIDENT :

Fouad BENMAKHOULOUF (Maroc),
Directeur du Pôle Coopération et partenariats,
Fondation Hassan II pour les Marocains résidant
à l'étranger

■ COORDINATEUR :

Abdelhakim ALAGUI (Maroc),
Professeur Université Cadi Ayyad, et Association
Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE)

■ TÉMOINS :

Sébastien THIERRY (France),
Directeur adjoint Agence Europe Éducation
Formation France

Michel GUISEMBERT (France),
Président du Comité olympique français
des Olympiades des Métiers.
Président des Compagnons du Devoir

Abdelhakim ALAGUI (Maroc)
 Professeur Université Cadi Ayyad, et Association
 Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE)



Coordinateur de l'atelier E
 « Travailler, se former à l'étranger »

La formation tout au long de la vie est devenue aujourd'hui un enjeu capital et une nécessité afin de répondre aux besoins de notre société et d'accompagner son développement économique et social. Elle permet d'améliorer les compétences et les capacités des individus pour leur donner une chance de s'intégrer dans la société, de trouver un nouvel emploi, d'évoluer dans leur milieu professionnel ou encore de s'adapter aux nouvelles exigences de travail imposées par l'évolution des technologies. Pour accroître le développement de l'entreprise, le capital humain représente une composante essentielle. L'entreprise est partie prenante pour aider son personnel à acquérir de nouvelles capacités, notamment par le biais des actions de la formation.

Ceci nous conduit à réfléchir sur l'enjeu et la place des entreprises dans la formation professionnelle des individus. Cependant comment peut-on anticiper les besoins futurs en formation ? La mobilité s'est considérablement accrue sous l'effet de la mondialisation. Parfois, il faut partir dans un autre pays d'accueil pour travailler ou se former afin de réussir sa vie professionnelle. Cette expérience peut constituer un passage déterminant pour les individus et une expérience riche tant sur le plan professionnel, personnel que culturel. De nombreux organismes oeuvrent dans le domaine de l'éducation et de la formation (Agence, Fondation, Entreprise, compagnonnage,...) et offrent aux individus des possibilités de développer de nouvelles compétences ou de s'épanouir sur le plan intellectuel. Cependant, toutes ces initiatives de formation doivent être prises en considération et reconnues.

Ce deuxième thème offre un espace d'échange et de débats autour de toutes ces questions fondamentales :

- Les entreprises responsables et les évolutions dans la gestion des compétences.
- Quels rôles jouent la mobilité, les transferts de compétences et l'interculturalité dans le développement des individus tant sur les plans personnel, professionnel que culturel.

- L'atelier a rassemblé 24 participants, venus de divers pays et œuvrant dans les secteurs de l'enseignement, de l'entreprise et de la société civile.

Le thème général de cette rencontre vise comme objectif principal la promotion de toutes les formes d'apprentissage. Les travaux de l'atelier E visent à approfondir la réflexion autour de plusieurs questions qui se trouvent au centre des préoccupations après des responsables des systèmes éducatifs. Les travaux de l'atelier s'articulent autour des axes suivants :

- Quel est le rôle de la mobilité ? Les migrations : quitter son pays d'origine, être accueilli dans un autre : quels apprentissages ?
- Comment s'opèrent les transferts de compétences ? Les études à l'étranger : le bénéfice, le coût, les aides, les programmes...
- L'inter culturalité comme source d'apprentissage ?



Fouad BENMAKHOLOUF (Maroc)

Directeur du Pôle Coopération et partenariats,
Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Étranger

Président de l'atelier E

« Travailler, se former à l'étranger »

M. Fouad BENMAKHOLOUF a présenté la Fondation Hassan II, qui est en charge des institutions sociales au Maroc. Il a présenté la mission de la fondation Hassan II pour le MRE en matière d'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine. Le Programme d'enseignement a été confié à la fondation Hassan II depuis 1970. L'enseignement de la

DÉBATS ET DISCUSSIONS

L'ouverture de l'école, enseignement de la langue arabe (solicitation d'une association en région parisienne) : dispersion de la langue arabe (tunisien, algérien : ouverture d'autres écoles) puis enseignement de la langue arabe classique et dialectale.) 20 % des bénéficiaires sont des marocains. Recrudescence de la langue arabe depuis 11 septembre 2001. Au Maroc, pas de coordination à l'extérieur. Enseignement de la langue arabe et non tamazirt. Culture plurielle, Maroc est mosaïque. L'enseignement de base est la langue arabe.

Que peut faire la fondation pour s'ouvrir à l'international, possibilité d'introduire dans des formations l'enseignement de la langue arabe dans les lycées. Mais cette question est liée à la souveraineté.

langue arabe mobilise des moyens humains importants, la fondation lui consacre 85% de ses ressources, mobilise 576 enseignants dont 348 enseignants en France. L'évaluation de cette action a été menée en vue de développer une nouvelle stratégie pour la répartition des enseignants :

- La gestion du dossier de l'ELCAO
- Le rajeunissement progressif du corps enseignant
- La mise en place d'une procédure de sélection et d'affectation des enseignants adossée à des critères objectifs (critère : enseignants avec une ancienneté d'au moins dix ans, au moins niveau de la licence, maîtrise de la langue du pays sans lequel il enseigne).

Le Programme s'articule autour de trois objectifs :

- Développer une approche intégrée (court terme)
- Renforcement des outils pédagogiques (moyen terme)
- Encouragement des initiatives individuelles pour le développement de l'EICO par la création d'espaces culturels et pédagogiques appropriés. (Long terme)

En conclusion, M.F.BENMAKHLOUF a souligné que les Marocains résidant à l'étranger restent fidèles à leur origine et cherchent aussi à s'intégrer dans la société d'accueil. Il note également que l'approche culturelle est complexe (apprentissage de la langue berbère ?) et l'Éducation à l'interculturel reste une priorité en France. Il a précisé également qu'il est nécessaire de développer une offre de service à l'écolier français.

Sébastien THIERRY (France)
 Directeur adjoint Agence Europe Éducation
 Formation France

Témoins dans l'atelier E
 « Travailler, se former à l'étranger »



Le premier témoignage a été présenté par Sébastien THIERRY de l'Agence Europe Éducation Formation qui est chargée de mettre en œuvre le programme Européen en matière d'éducation Formation. Dans son intervention, il a présenté des données chiffrées concernant

le budget alloué à cette institution qui s'élève à 115 millions d'euros affectés aux différents projets de coopérations (Erasmus, Tempus, Europass, Euroguidance, bologna experts,...).

Il rappelle que 70 000 personnes partent à l'étranger dans le cadre de ces programmes en précisant que le programme Erasmus permet de donner aux jeunes les moyens de mieux se connaître. Il a souligné que le contexte aujourd'hui est différent (taux de chômage élevé) et qu'il est important pour l'Europe de renforcer sa compétitivité.

S. THIERRY souligne que les prévisions (CEDEFOP) indiquent qu'il y aurait en 2020 une pénurie de compétences spécialisées (situation paradoxale). En France, la capacité d'entreprendre, de faire émerger des compétences formelles et informelles fait l'objet d'un soutien politique fort. Les mesures contre le décrochage scolaire visent l'objectif de moins de 10% de jeunes sans qualification et l'augmentation du nombre de jeunes dans l'enseignement en s'appuyant sur les programmes Eurasmus et leonardo et Erasmus pour tous (2014).

S. THIERRY précise enfin dans son intervention qu'il existe une forte mobilisation des conseils régionaux : 100 000 euros engagés pour la mobilité des jeunes. Il signale qu'il n'existe pas d'indicateurs sur les effets de la mobilité et qu'on ne sait pas mesurer l'impact de ces programmes au niveau des individus, et qu'il existe peu d'information par rapport aux bénéfices obtenus. Enjeu institutionnel fort, les pouvoirs publics investissent dans la mobilité. Le CEREQ conduit tous les 3 ans une enquête sur 25 000 personnes. 1 200 personnes ont été formées à l'étranger, phénomène à prendre en compte.

DÉBATS ET DISCUSSIONS

Les séjours à l'étranger sont-ils intégrés dans les parcours de formation des étudiants ? Problème pour ceux qui quittent leur pays et ne reviennent plus dans leur pays ? Y a-t-il des éléments d'information indiquant qu'il y a une forte demande par rapport à la langue arabe ?

Que peut-on faire pour la Méditerranée ? Difficulté d'ordre institutionnel.

Comment nouer des liens à partir des problématiques sur la mobilité ?

Quelle mobilité des jeunes sur le marché du travail à l'étranger : enquête sur 300 jeunes sur 3 ans. La démarche personnelle, le savoir-être sont importants. Le rôle des encadrants est fondamental.

Des séminaires des rentrants (qui sont partis longtemps à l'étranger) existent pour prendre en compte cette expérience. Stage de fin d'étude : Erasmus Mundus

Les bénéfiques de la mobilité abordés :

- Dimension individuelle, estime de soi, mais nécessité d'accompagner le jeune pour qu'il bénéficie de la valeur ajoutée de la mobilité (émergence de compétences, démarche porte folio, transfert et capitalisation des compétences, bilan de compétences).
- Créativité, entrepreneuriat : - Employabilité : les jeunes trouvent en général un travail plus rapidement s'ils sont allés à l'étranger
- Mobilité internationale : outil pour le service public et enjeux d'articulation avec les acteurs.

Michel GUISEMBERT (France)
Président du Comité olympique français
des Olympiades des métiers
Président des Compagnons du Devoir



Témoignage dans l'atelier E
« Travailler, se former à l'étranger »

Le deuxième témoignage est présenté par Michel GUISEMBERT, centré sur le compagnonnage. Dans son introduction, il précise que l'on ne peut pas parler de la mobilité sans parler de compagnonnage, sans le transfert de compétences. Il présente un historique en précisant que dès le 13^{ème} siècle les gens voyageaient. Les Compagnons pratiquaient la transmission orale. L'emploi est déjà très prisé. Le Compagnon, c'est quelqu'un qui sait quelque chose pour le mettre en lien avec quelqu'un qui veut savoir quelque chose. A chaque fois, que l'on perd cela de vue et qu'il y a perte dans la transmission, rupture de savoir, c'est un drame. L'exemple de la tempête HUGO montre que les responsables de la reconstruction se sont rapprochés des compagnons pour faire une expertise.

Les personnes qui veulent voyager doivent faire preuve de beaucoup d'humilité car ils n'ont pas de connaissance des pratiques, de la culture l'entreprise. L'humilité est la clé de la réussite. Pratiquer un métier nécessite d'avoir une humilité, somme de compétences et de savoirs. Qui sommes-nous ? Une organisation qui accueille 6000 apprentis, qui organise des tours de France, 5000 salariés d'entreprises, un réseau de 140 maisons, 2000 salariés pour accompagner des jeunes issus de

tous les milieux sociaux et qui viennent parce qu'ils ont rencontré quelqu'un qui leur a montré une manière de travailler. Or aujourd'hui il devient difficile de voir les adultes travailler ! Les jeunes ont 5 ans pour aller chercher un maximum d'outils ou de diplômes. En Licence pro, les compagnons peuvent faire un séjour de 3 semaines en dehors des frontières (Chine, Canada...). L'objectif est de mettre un jeune « en route » pour qu'il comprenne qu'il y a des compétences fortes dans d'autres pays. Avec aujourd'hui, la nécessité supplémentaire d'aller chercher d'autres langues et cultures pour réussir sa vie.

Le voyage, la mobilité sont des clés pour être libre, des clés de culture, de réussite.

Le Comité olympique français des Olympiades des métiers vise à prouver au monde que la jeunesse n'est pas « foutue », que la jeunesse est capable de se dépasser et qu'elle a un langage commun : langage de métier... La compétition s'organise par région avec 63 équipes de par le monde pour pratiquer des savoirs, savoir-faire et savoir être.

DÉBATS ET DISCUSSIONS

La question des Hommes et des Femmes ? Malheureusement le compagnonnage est un modèle français et seulement 10 % des jeunes apprenants sont des femmes. Qu'il reste difficile d'embaucher dans certains métiers (charpentier, boulanger, couvreur...). La Suisse a une longue expérience de l'apprentissage avec une plus large ouverture aux femmes.

L'expérience de la fondation Hassan II : elle s'occupe de jeunes en difficulté en Belgique. Elle leur permet de passer une semaine avec eux pour leur faire découvrir leur pays d'origine (observation des régions au Maroc).

L'importance de retour réflexif sur l'expérience : sans cela, cette expérience ne vaut rien : exemple du médico-social avec l'analyse de la pratique.

Le dispositif aquitaine « humaquaine » : destiné aux jeunes en difficulté qui ne sont jamais sortis de chez eux. Le but d'une expérience humanitaire est de les valoriser. Appui sur l'expérience d'une ONG burkinabé (formation de 1 000 maçons (sans bois)), développement endogène avec des missions locales.

Création de l'académie des arts marocains : c'est un secteur stratégique et compétitif. Les Maîtres ont acquis un savoir générationnel. Et des formations master sont ouvertes pour développer ces métiers. Il importe de valoriser ces métiers. Il s'agit maintenant de repenser la formation pour pérenniser ce savoir.

Le propre des décrocheurs : théorie du don (Malinowski, Mauss...). Les débats qui ont suivi cette intervention ont permis aux participants de témoigner de leurs expériences réussies à destination de jeunes en situation difficile qui, suite à une opération de mobilité dans d'autres pays, ont pu être aidés dans leur intégration dans la société.



Thème 2 / Atelier F

« Les évolutions dans la gestion des compétences »

Comment anticiper les besoins en « compétences du futur », la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ? Quelles pratiques innovantes en formation ? Quel rôle pour la formation en entreprise ?

■ PRÉSIDENT :

Arne CARLSEN (Danemark),
Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie

■ COORDINATEUR :

André MALICOT (France),
Directeur de la Formation, Compagnons du Devoir

■ TÉMOIN :

Laurence RAJAT (Maroc),
Directeur de l'Enseignement et de la Formation, de la
Chambre Française de Commerce et d'Industrie du
Maroc (CFCIM)

Arne CARLSEN (Danemark)
 Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour
 l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)

Président de l'atelier F
 « Les évolutions dans la gestion des compétences »



André MALICOT (France)
 Directeur de la Formation, des Etudes
 et de la Recherche Compagnons du Devoir

Coordinateur de l'atelier F
 « Les évolutions dans la gestion des compétences »



La problématique de l'atelier s'est organisée autour des trois questions que traitait l'atelier :

- Comment anticiper les besoins en « compétences du futur », la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ?
- Quelles pratiques innovantes en formation ?
- Quel rôle pour la formation en entreprise ?

Le président de l'atelier a rappelé à quel point la question était difficile, complexe et délicate : il est difficile d'anticiper les compétences futures et les réponses possibles sont toujours très contextualisées.

Les réponses possibles seront forts différentes selon les pays dont les situations diversifiées impliquent des réponses à chaque fois adaptées. Ce qui reste commun cependant c'est la place que doit occuper la formation : bien sûr les systèmes et schémas de formation et les contenus de formation doivent continuer d'évoluer dans tous les pays pour apporter les nouvelles connaissances adaptées aux nouveaux besoins en compétences. Une double question se pose alors : comment répondre déjà aux besoins existants et comment anticiper les besoins en « *compétences du futur qui requiert une approche prospective des compétences.* »

André MALICOT a présenté les actions de formation développée l'Association ouvrière des Compagnons du Devoir en formation initiale par apprentissage, en perfectionnement professionnel par le Tour de France et en formation continue.

L'Association gère aussi des projets internationaux. Et elle mène également des actions de recherche sur l'évolution des métiers. C'est ainsi qu'elle conduit la rédaction d'une Encyclopédie des métiers et contribue à la mise en place d'Instituts Supérieurs pour les Métiers.

Thème 2 : Le rôle des entreprises

Synthèses des trois ateliers D, E, F

Abdelhakim ALAGUI (Maroc)

Professeur Université Cadi Ayyad, et Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE)

Coordinateur de l'atelier E
« Travailler, se former à l'étranger »



La présente synthèse regroupe les 3 ateliers D, E et F dont les objectifs généraux portent sur des questions centrales qui se trouvent aujourd'hui au cœur des préoccupations de nos sociétés à savoir :

- Les entreprises responsables et les évolutions dans la gestion des compétences.
- Quels rôles jouent la mobilité, les transferts de compétences et l'interculturalité dans le développement des individus tant sur les plans personnel, professionnel que culturel.

ATELIER D : LES ENTREPRISES RESPONSABLES

Problématique de l'atelier : comment les entreprises ont-elles pris en compte le développement durable ou plutôt soutenable ?

Pour leur croissance, il est nécessaire que les entreprises s'intègrent à leur environnement politique, économique et social. Pour cela, elles prennent des initiatives qui viennent soutenir des projets, dans les domaines du sport, de la citoyenneté, de la culture... L'implication citoyenne de l'entreprise dans son environnement renforce ses valeurs

en interne aux côtés d'autres actions. C'est cette démarche que veut développer la RSE. Celle-ci est née de l'Agenda 21 élaboré à Rio et comprend 3 piliers : efficacité économique, équité sociale et respect de l'environnement. Objectif : que le monde soit équitable, durable, et viable. Certains rajoutent la dimension culturelle.

Les engagements de RSE (responsabilité sociale des entreprises) se déclinent dans 7 domaines : RH, droits humains, gouvernance, relation client fournisseur, rapports à l'environnement, engagement sociétal. Les résultats sont mitigés. Les domaines positifs (évaluation externe) concernent les RH et l'engagement sociétal, le reste est à améliorer.

Au-delà ces déclarations de principe, la RSE est peu formalisée. L'évaluation de sa performance est délicate, en raison notamment de l'hétérogénéité des pratiques. Autre aspect négatif, la financiarisation gangrène les entreprises et les territoires.

Il y a pourtant un enjeu fondamental, c'est la maîtrise par les personnes de leur travail dans les entreprises et dans leur parcours professionnel. La RSE a des avantages, même s'ils sont encore insuffisants. Elle permet d'avancer, notamment en donnant une meilleure visibilité des bonnes pratiques.

■ ATELIER E : TRAVAILLER, SE FORMER À L'ÉTRANGER

Les témoignages ont porté sur les actions de la fondation Hassan II pour les marocains de l'étranger, celles de l'Agence Europe Éducation Formation et celles des Compagnons du Devoir.

La fondation Hassan II intervient en matière d'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine à l'étranger. On constate que les Marocains résidant à l'étranger restent fidèles à leur origine et cherchent aussi à s'intégrer dans la société d'accueil. Cependant, l'approche culturelle est complexe. Pistes d'action pour la Fondation : s'ouvrir davantage aux partenariats internationaux ou encore introduire l'enseignement de la langue arabe dans les lycées étrangers. Mais cette question est liée à la souveraineté de chaque pays.

L'Agence Europe Éducation Formation dispose d'un budget de 115 millions d'euro affectés à différents projets de coopérations (Erasmus, Tempus, Europass, Euroguidance, bologna experts, ...).

70 000 personnes partent à l'étranger dans le cadre de ces programmes. Le nouveau programme Erasmus pour tous 2014 – 2020 va fortement accroître la mobilité. L'État et les conseils régionaux se mobilisent aussi fortement pour favoriser la mobilité des jeunes. Une enquête a montré que la mobilité apporte une valeur ajoutée aux personnes, renforce leur estime de soi, favorise l'émergence de compétences nouvelles et le développement des autres, tous bénéfices qui renforcent l'employabilité.

Dernier témoignage, celui centré sur le compagnonnage. On ne peut pas parler de la mobilité sans évoquer le compagnonnage et le transfert de compétences. Le compagnonnage, c'est quelqu'un qui sait quelque chose en lien avec quelqu'un qui veut savoir quelque chose. La perte de la transmission est un drame. Pour revenir à mobilité qui est la marque du compagnonnage, les personnes qui voyagent doivent avoir beaucoup d'humilité car elles ne connaissent pas les pratiques, la culture, l'entreprise où elles arrivent. « *L'humilité est la clé de la réussite* », a affirmé un intervenant. « *Mais comment mettre en valeur l'humilité dans un contexte compétitif ?* » s'est interrogé un autre. La question de l'humilité renvoie à celle de l'autorité, à l'abandon du pouvoir symbolique et réel dans le rapport à la transmission et à l'apprentissage. Aujourd'hui il est nécessaire d'aller chercher d'autres langues et cultures pour réussir sa vie professionnelle et sa vie tout court. La mobilité est une clé de la réussite. Au cours des débats, les participants ont cité des expériences réussies de jeunes en situation difficile qui, suite à une opération de mobilité dans d'autres pays se sont ensuite mieux intégrés dans la société.

ATELIER F : LES ÉVOLUTIONS DANS LA GESTION DES COMPÉTENCES.

Problématique de l'atelier : Comment anticiper les besoins en « compétences du futur », la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ? Quelles pratiques innovantes en formation ? Quel rôle pour la formation en entreprise ?

En introduction le président de l'atelier rappelle que c'est une question difficile car :

- D'une part, il est difficile d'anticiper les compétences futures.

- D'autre part, les réponses à ces questions sont toujours contextualisées. Les défis sont différents selon les pays.

Il s'agit donc de dire comment anticiper les besoins en compétences futures en s'adaptant à des situations mouvantes. La difficulté de la question explique peut-être, en partie, l'absence de 2 témoins sur 3. Le coordinateur a donc dû se transformer en témoin. Cette situation a permis de donner largement la parole aux participants de l'atelier.

Parmi les idées fortes qui ont été exprimées par les témoins. Il ressort que la réponse à cette question passe par une évolution des systèmes et schémas de formation et des contenus de formation. Il faut développer des partenariats entre les structures de formation, proposer des formations diplômantes passant aussi par la validation des acquis de l'expérience. La création de nouvelles formations diplômantes est l'occasion d'apporter de nouvelles connaissances nécessaires pour répondre aux nouveaux besoins. Ce sont ces différents points qui furent principalement développés par le premier témoin.

En relais, le second témoignage a tenté de répondre à la façon de détecter les nouvelles compétences du futur. Trois idées fortes se sont dégagées :

- Face à un monde qui change, trois attitudes sont possibles : subir, réagir, anticiper. Seule la troisième permet de ne pas être en retard.
- L'avenir n'est pas écrit mais à construire, anticiper permet d'être acteur de son devenir.
- La troisième raison est liée à la finalité même de la formation, former quelqu'un c'est le former pour demain (et non pour hier).

Tout cela montre, la nécessité d'une approche prospective des compétences. Les enjeux de cette question, en particulier pour l'entreprise :

- Son devenir
- Sa performance dans un contexte difficile
- La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
- Sécuriser les parcours de chacune des personnes salariés des entreprises...

Comment s'engager dans une telle démarche ? Comment anticiper les besoins en « compétences du futur » ? Trois étapes paraissent indispensables :

- Avoir un cap : « *Il n'y a pas de vent favorable pour celui qui ne sait où il va* » (Sénèque)
- Mettre en place un dispositif de veille sur tout ce qui bouge, change, évolue dans notre monde (technique, économique, socioculturel, réglementaire, démographique...)
- Rendre compte des « écoutes » et « observations » pour décider actions : nouveaux dispositifs de formation ; nouvelles compétences à acquérir...
- Les travaux de cet atelier ont permis de tirer les conclusions suivantes :
- Une conviction : la nécessité de s'engager dans une démarche prospective
- Avoir l'audace d'opérer des remises en cause pour se situer face aux nouvelles situations
- Avoir une vision « politique » sur ce que nous voulons être. Cela se situe au niveau de la personne, de l'entreprise et de la société.

LE THÈME COMMUN AUX TROIS ATELIERS PORTAIT SUR LE RÔLE DES ENTREPRISES TRAITÉ SOUS TROIS ANGLES

Deux sur l'entreprise elle-même : les entreprises responsables et les évolutions dans la gestion des compétences. Le troisième était plus transversal : travailler, se former à l'étranger.

En fait les trois approches sont complémentaires. La mise en place de la RSE (responsabilité sociale des entreprises) est un progrès indéniable même si les résultats ne sont pas encore à la hauteur des attentes. On relève des avancées notamment sur la gestion de ressources humaines donc la formation et l'engagement sociétal. L'idée que c'est aussi l'intérêt des entreprises de s'engager dans cette voie pour gagner en compétitivité fait son chemin. C'est une piste qui doit être développée dans le plus grand nombre possible d'entreprises.

S'agissant de l'évolution de la gestion des compétences, les systèmes et schémas de formation doivent s'adapter pour anticiper les besoins futurs de compétences. Mais comment les identifier ?

Par une veille prospective très active. Il est indispensable d'avoir un cap : « *Il n'y a pas de vent favorable pour celui qui ne sait où il va* »

(Sénèque), a rappelé un intervenant. On parle d'ailleurs déjà depuis plusieurs années de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Il faut avoir l'audace de remettre en cause les systèmes et schémas de formation pour permettre aux salariés de faire face aux évolutions de leur poste de travail.

Les enjeux sont très importants. Il s'agit de la sécurisation des parcours professionnels pour les salariés et de sa compétitivité pour l'entreprise. Et au-delà, il faut avoir une vision « politique » sur l'avenir souhaité par les personnes, les entreprises et la société.

Concernant la mobilité, l'enrichissement culturel et l'acquisition de nouvelles compétences qu'elle favorise font l'unanimité. A l'heure de la mondialisation, elle est un atout indéniable pour les personnes sur le plan personnel et sur le plan professionnel. L'Union européenne prévoit de la développer plus largement avec son programme Erasmus 2014 – 2020. Piste d'action : développer la mobilité entre l'Europe et les pays méditerranéens. Un beau chantier à ouvrir...

Thème 3

« Apprendre pour transformer la société »

Atelier G – « Les apprentissages informels »

Atelier H – « Santé et éducation »

Atelier I – « Territoire et mondialisation »



Thème 3 / Atelier G

« Les apprentissages informels »

Comment prendre en compte les « acquis buissonniers » qui passent souvent par le jeu, les arts, les réseaux, la tradition orale et tous les autres cheminements de vie singuliers ? Comment conjuguer au présent le formel, le non formel et l'informel ?

Comment saisir l'occasion historique de repenser les modèles d'apprentissage en fonction des contextes de chaque pays et de chaque personne ?

■ PRÉSIDENTE & COORDINATRICE :

Françoise DAX-BOYER (France),
Vice- Présidente du CMA

■ TÉMOINS :

Hélène BEZILLE (France),
Professeure des Universités Paris-Est Créteil
(UPEC)

Pascal GALVANI (Canada),
Professeur Université du Québec,
Expert international

Mohamed MELYANI (Maroc),
Maître de conférences, Université de Picardie

Françoise DAX-BOYER (France)
Vice- Présidente du CMA

Présidente et coordinatrice de l'atelier G
« Apprendre pour transformer la société »



« Un certain désordre favorise la synthèse. »

Michel Serres

Dès le premier forum, en Octobre 2008, à l'UNESCO, les apprentissages informels étaient au cœur du débat mondial. Un des enjeux majeurs des apprentissages tout au long de la vie était déjà de reconnaître l'existence de ces différentes formes d'apprentissages et de leurs articulations selon les moments, les pays, les contextes sociopolitiques. Il est plus que jamais d'actualité de reconnaître leur valeur pour changer notre regard sur la diversité des formes sociales de « l'apprendre ». Apprendre à être, à vivre ensemble dans le village planète, mais aussi apprendre à devenir dans une perspective de réelle transformation, individuelle et collective.

Comment prendre en compte les « acquis buissonniers » qui passent souvent par le jeu, les arts, les réseaux, la tradition orale et tous les autres cheminements de vie singuliers ? Comment conjuguer au présent le formel, le non formel et l'informel ? Un mariage possible ou impossible ? Comment saisir l'occasion historique de repenser les modèles d'apprentissage en fonction des contextes de chaque pays et de chaque personne ?

Pour Hélène Bezille, l'approche impressionniste lui semble la plus juste. Difficile de cerner les petits et grands inventeurs mais passionnante son enquête sur la mise en relation de savoirs issus de domaines divers qui les constituent. On découvre par exemple chez Freud une aisance dans la pensée divergente, vagabonde, aventureuse. Il sait faire feu de tout bois comme en témoigne sa réflexion non dépourvue d'humour sur sa propre méthode de travail : « En ce

qui concerne la théorie de la sexualité, je rassemble les matériaux, j'attends jusqu'à ce que le matériel entassé puisse prendre feu grâce à une étincelle qui l'enflamme ».

Pour Pascal Galvani et Mohammed Melyani, on peut apprendre de la vie, qu'on soit avec des maâllems dans la médina de Fès ou des indiens Shoshone au cœur des Montagnes Rocheuses.

Apprendre de la vie, c'est savoir observer, garder le silence, avoir de la patience et se mettre « en suspension » pour trouver les réponses en soi, c'est partager aussi des récits d'expériences, ouvrir des espaces réflexifs et dialogiques pour permettre aux adultes de réfléchir, de conscientiser et d'échanger sur leurs expériences de mise en forme et en sens dans un monde en mutation. Le débat passionné qui a eu lieu sur le rôle du maâllem dans les pays du pourtour méditerranéen en est un vivant exemple. On leur reproche encore des abus de pouvoir connus dans le passé mais au présent, les nouveaux maâllems sont dans un pari gagnant gagnant ! C'est souvent l'élève qui apporte la touche design nécessaire pour faire avancer l'artisanat vers un avenir meilleur. Elève créateur, maître médiateur.

Il s'agit aujourd'hui de mettre en dialogue toutes les formes de savoirs sans les hiérarchiser, de faire émerger la théorie des pratiques, surtout dans un contexte d'éco formation, hors des sentiers battus, de rendre visible le non visible par la formalisation et surtout d'être dans un processus de reconnaissance de ces nouveaux savoirs sans les enfermer dans un formalisme.

Donner du sens à tous les savoirs, tel a été l'objectif de cet atelier.

PHRASES CLÉS

« Les réponses aux problèmes vitaux sont à trouver entre les interstices des disciplines »

Pascal Galvani. Décloisonnement / Interculturalité

« On n'est plus dans une opposition des savoirs, apprendre à l'école et apprendre par la vie mais apprendre à l'école par la vie »

« Ne pas confondre formalisation qui est un processus de transmission avec le formalisme qui est un processus de sélection, forme subtile de l'entre soi qui est une forme d'exclusion, pour aller vers l'universel » Philippe Meirieu

Hélène BEZILLE (France)
Professeure des Universités Paris-Est Créteil (UPEC)

Témoign dans l'atelier G
« Les apprentissages informels »



CHERCHER, BRICOLER, INVENTER, APPRENDRE : QUE NOUS APPRENNENT PETITS ET GRANDS INVENTEURS ? ¹

Quel intérêt y a-t-il à s'intéresser à ces démarches qui peuvent sembler marginales ? L'intérêt est que petits et grands inventeurs ont beaucoup à nous apprendre sur le rôle des apprentissages informels dans les innovations et, plus largement, dans les processus psychosociaux d'adaptation au changement.

Ces exemples nous conduisent aussi à reconnaître qu'entre grands inventeurs reconnus et petits inventeurs au quotidien, moins connus ou anonymes, que ce soit dans le champ de la recherche, de l'innovation, de l'art, de l'artisanat, il y a beaucoup de points communs. Dans notre propos, s'intéresser aux « grands », à ceux qui se sont engagés dans les processus de la reconnaissance sociale (ici nous nous intéresserons à Freud), est en premier lieu une voie « d'embarquement » qui nous conduit à nous rappeler aussi que nous sommes tous potentiellement des inventeurs qui bricolons des apprentissages plus ou moins formels (ce que nous avons appelé « la cuisine des apprentissages »), pour peu que nous nous trouvions engagés dans un projet qui nous tient à cœur. Nous avons aussi à l'esprit que les nécessités de la survie dans des environnements de pauvreté, de guerre, de crise diverses, imposent la maîtrise de cet art du bricolage.

¹ Textes ressources : Bezille, H, 2009, « Arts de faire autodidactes dans le processus créateur : l'exemple de Freud », in Jean-Marie Barbier, Etienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Jean-Claude Ruano Borbalan, *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF ; Bezille, H., 2009, « Sept talents autodidactes pour un apprentissage tout au long de la vie », *Actualité de la formation permanente*, n°222-223, pp. 32-38; Bezille, H. (2011), *What Can We Learn from Innovators and Creators about Transformative Learning?* The International Transformative Learning Conference in Europe, 9th International Conference on Transformative Learning-*Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, May 28th - 29th 2011, Athens, Greece [Actes de colloque avec comité de lecture en ligne : www.tlcaathens2011.gr/Proceedings.pdf]

APPRENDRE POUR TRANSFORMER LA SOCIÉTÉ : DU CÔTÉ DES GRANDS INVENTEURS

À la rencontre de Freud, nous trouvons un chercheur qui, sur la base d'un parcours académique classique très solide, n'hésite pas à « faire feu de tout bois » pour nourrir son inspiration : l'analyse de ses rêves, les échanges épistolaires avec les collègues, la contemplation des œuvres d'art à l'occasion de ses voyages, la lecture de la littérature classique et des œuvres contemporaines, sont autant de sources d'inspiration. En d'autres termes : la conception de la théorie psychanalytique, ne s'est pas appuyée uniquement sur la mise en relation des théories de l'époque avec les matériaux fournis par l'analyse de ses patients, comme il a été souvent dit. À ces ressources se sont ajoutées celles de l'art, de la littérature, des échanges, de l'introspection, de l'observation de la vie quotidienne. Freud bricole donc et ne s'en cache pas. Ainsi mentionne-t-il à propos de l'un de ses voyages en Italie : « *Les nombreuses belles choses qu'on a vu finiront bien par porter on ne sait quels fruits.* » (lettre à sa belle-sœur Minna au retour d'un voyage en Italie). Ou encore, à propos de la théorie de la sexualité en cours d'élaboration : « *je rassemble les matériaux, j'attends jusqu'à ce que le matériel entassé puisse prendre feu grâce à une étincelle qui l'enflamme* » (cité par Didier Anzieu). Nous pourrions multiplier les citations.

APPRENDRE PAR LA SURVIE ET LA RÉSISTANCE : DU CÔTÉ DES INVENTEURS ANONYMES

Nous évoquerons ici deux exemples :

- 1/ Le premier exemple concerne une recherche en cours sur la pratique du partage culturel à travers la blogosphère Global Voice. Dans cet exemple le partage des connaissances entre personnes issues de cultures et d'environnement géographiques variés porte sur la littérature vénézuélienne². Ce type de démarche inscrit clairement l'engagement personnel dans une écoformation interculturelle invisible mais très présente sur internet et dans la pratique du voyage.

² Thèse en cours de Laura Vidal, jeune conseillère CMA apprentissage tout au long de la vie »

Cette écoformation se situe au moins à deux niveaux : au niveau des savoirs partagés, peu accessibles par les médias traditionnels ; mais aussi au niveau de la transformation de l'outil lui-même pour le rendre plus performant.

- 2/ Le second exemple concerne le *Shanzhai* (ou *Shan Zhai*). Au départ le *Shanzhai* désigne, dans la société chinoise, en période d'urbanisation et d'industrialisation, la pratique clandestine de la contre-façon, c'est « *ce que l'on fait dans les arrières cours* », « *en périphérie du monde* »³. Plus récemment, le terme prend une autre connotation. On parle aujourd'hui de l'esprit du *Shanzhai*, pour désigner une forme d'expression, qui utilise le détournement des objets voire des idées à des fins de récréation fantaisiste et rebelle du réel. C'est l'esprit bricoleur du *Shanzhai*⁴. La valeur de cet esprit bricoleur est en voie de reconnaissance institutionnelle y compris dans le domaine de l'art. L'oeuvre d'art du non professionnel, par exemple du paysan qui trouve là une occupation l'hiver, trouve sa place aujourd'hui dans les musées⁵.

QUOI DE COMMUN ENTRE PETITS INVENTEURS ANONYMES ET GRANDS ?

Leurs espaces d'apprentissage et de créativité se trouvent dans les interstices, la marge de la société institutionnelle, le quotidien. Ils s'accrochent de cette « déliaison », de cette liminarité (« au seuil de »). Leurs moments créateurs sont ceux de la transition, de l'entre deux, mais aussi du bon moment, du moment opportun (le Kairos des grecs), qui met en jeu une disposition à se saisir de l'occasion. Et puis, bien sûr, ils partagent un goût pour le « bricolage », que Levi-Strauss qualifiait de « science du concret ».

³ Expression d'un journaliste du *Courrier international*

⁴ Brice Pedroletti *Le monde* 2 octobre 2012

⁵ L'exposition *Les paysans Da Vinci* organisée en 2012 par l'artiste Guo-qiang pour l'ouverture d'un nouveau musée (le *Rockbund Art* à Shanghai).

Mais de quoi s'agit-il au juste ? Le bricolage, comme nous l'avons vu à travers ces exemples, est à envisager au moins à quatre niveaux qui se conjuguent dans la production de l'apprentissage et de l'oeuvre :

- Bricolage des choses (utilisation des matériaux de récupération au service d'une nouvelle invention par exemple)
- Bricolage relationnel au service du projet (choisir soi-même son réseau d'accompagnement, son réseau de personnes ressources par exemple)
- Bricolage des idées (faire des ponts entre la philosophie, les sciences et la littérature)
- Et... bricolage des formes d'apprentissage diverses informelles, formelles, non formelles

QUE RETENIR DE CES EXEMPLES, ET POUR QUOI FAIRE ?

- 1/ Le rôle de l'atelier invisible des apprentissages : ils nous indiquent que la société de la connaissance se fabrique « dans l'atelier », dans des espaces intermédiaires, invisibles du quotidien, et au quotidien.
- 2/ Ils attirent notre attention sur le fait que ces apprentissages informels conjuguent des savoirs pratiques, de « tours de main », des acquisitions autodidactes de savoirs « savants » ou techniques.
- 3/ Curieusement, et de façon inattendue, ils nous indiquent aussi le rôle du collectif dans le développement d'une culture de « l'écoformation », avec les autres.
- 4/ Au total, ils nous rappellent opportunément les potentialités du pouvoir d'agir des personnes, y compris sur leur formation (ce qui ne doit pas conduire à penser qu'il conviendrait que les institutions se déchargent sur elles de la responsabilité de leur formation professionnelle continue). Ils nous rappellent en particulier que ce pouvoir d'agir vient notamment puiser dans les ressources de la curiosité, du plaisir de la découverte, des habiletés et de talents non visibles, mais aussi dans ressources collectives des relations affinitaires.
- 5/ Enfin, leurs manières d'apprendre, et les situations et contextes qui sont pour eux sources d'apprentissage, nous fournissent des pistes sur les formes de métissage, de « conjugaison » possible entre apprentissages informels, non formels et formels.

S'intéresser à ces démarches peut aider les acteurs de la formation (décideurs, financeurs, ingénieurs de dispositifs, formateur, à envisager autrement les processus d'engagement en formation. Ces exemples peuvent aider à comprendre par exemple, ce qui, dans le « rapport au savoir » d'une personne ou/et d'une communauté fait obstacle ou dynamise, voire amplifie cet engagement. Par voie de conséquence, ils peuvent aider à penser et agir autrement, par exemple face au « décrochage » ou à la distance supposée des « usagers » vis-à-vis de l'offre institutionnelle de formation.

Pascal GALVANI (Canada)
Professeur Université du Québec,
Expert International

Témoignage de l'atelier G
« Les apprentissages informels »



APPRENDRE DE LA VIE, UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE D'AUTO-ÉCO-FORMATION

Comment apprendre tout au long de la vie pour transformer la société ? Tel est le thème du forum et de cet atelier. Pour l'instant la tendance générale est de faire « toujours plus de la même chose » c'est à dire de multiplier les opportunités de formation permanente. C'est très utile, mais on ne peut pas non plus passer toute sa vie à l'école. Il nous faut passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage pour apprendre de la vie tout au long de la vie. En effet, pour faire face aux mutations de notre monde, les personnes et les groupes sont déjà en train d'apprendre dans l'expérience de vie les savoirs pertinents pour aujourd'hui et demain.

I Les apprentissages informels et l'auto-éco-formation

Lorsque l'on parle des apprentissages informels on parle de ceux qui se font dans l'expérience de la vie contrairement à ceux qui sont acquis déjà formalisés par d'autres. Le terme informel est négatif et

dévalorisant alors qu'en fait, tout apprentissage a nécessairement une forme. Un apprentissage est, précisément, la mise en forme et en sens, d'une expérience. De fait l'expérience est un apprentissage, même si le savoir qui y est contenu reste implicite. L'apprentissage dans la vie est une autoformation où le sujet donne forme (Galvani, 2010) et construit lui-même son savoir à partir de l'expérience vécue. Au contraire, dans les formes d'éducation dites formelles et même non-formelles, on vise à transmettre au sujet des savoirs déjà mis en forme par d'autres que ce soit par la tradition, les arts ou les sciences. L'apprentissage fait dans l'expérience de la vie devrait être aujourd'hui l'objet d'une attention prioritaire pour au moins trois raisons :

- 1/ La crise des savoirs traditionnels et disciplinaires face à l'événement inédit de la mondialisation avec ses multi-crisis écologiques, économiques, sociologiques et technologiques. Celles-ci transforment de manière inédite tous les secteurs de l'expérience humaine ; modes de vie, professions, rôles familiaux et sociaux. Ces mutations enchevêtrées relativisent la pertinence des savoirs déjà constitués et valorisent les savoirs produits dans l'expérience vécue.
- 2/ La multiplication des informations et des médias transforme les pratiques d'apprentissage. Nous sommes à une époque où dès le plus jeune âge les êtres humains sont immergés dans un monde de concepts et de médiations. Les savoirs formalisés, informatisés, médiatisés tendent à remplacer l'expérience vécue en mobilisant et en submergeant la conscience.
- 3/ La capacité naturelle des êtres humains à faire face immédiatement à l'inconnu, à s'autoformer dans l'expérience directe de la vie. Dès la naissance l'enfant apprend de la vie, avec contre ou malgré les éducateurs. Sans cette capacité autonome de production de sens les sociétés se reproduiraient sans crises. Il n'y aurait pas de Mai 68, pas de fin du bloc soviétique, pas d'émergence des printemps arabes ou érable...

Apprendre de la vie, c'est être capable de s'immerger dans le chaos informel de l'expérience brute pour produire une nouvelle organisation. C'est la caractéristique même du vivant de s'auto-éco-ré-organiser à partir du chaos que constitue l'événement inédit (Morin, 2008). Mais

apprendre de la vie nécessite de « *prendre en compte le sujet connaissant dans l'acte de connaissance* » (Morin, 2008). Cette capacité d'autoformation est aujourd'hui en danger d'être recouverte par l'imposition des informations médiatiques.

II Trajet personnel d'autoformation dans les cultures amérindiennes

Cet apprentissage de la vie, je l'ai découvert à la fin de l'adolescence à la découverte des sagesses de l'Asie et des peuples amérindiens. Je me souviens des dialogues avec le philosophe Krishnamurti où il nous invitait à arrêter de chercher des réponses toutes faites dans les savoirs, pour observer attentivement ce que nous vivions.

Je me souviens de la rencontre avec un des aînés de la tribu Shoshone. J'osais lui poser une question sur un rêve très important qui a été à la source de mon voyage. Il ne me regarde pas, il ne montre même pas qu'il m'a entendu. Je me sens gêné. L'ai-je dérangé ? Je mettrai quelque temps à réaliser qu'il m'a entendu lorsqu'il m'entraîna au cœur d'une cérémonie dans laquelle se trouvait la réponse à ma question. Une autre fois, sans sembler avoir écouté ma question, un autre aîné s'est mis à raconter un voyage de chasse qu'il avait fait étant jeune et dans lequel il eut un rêve. Là encore il m'a fallu un certain temps pour réaliser que l'expérience qu'il racontait abordait précisément la question qui me préoccupait. Ni l'un ni l'autre ne m'ont donné de réponse, aucun ne m'a pas transmis un savoir. Ils m'ont permis de vivre une expérience et ils ont simplement partagé une des leurs qu'ils sentaient reliées à mon questionnement.

Lors d'une formation interculturelle que j'ai organisée à l'université du Québec, mon ami Roger Echaquan qui est un enseignant-guérisseur amérindien du peuple Atikamekw faisait la remarque suivante : « *Je vous écoute parler des livres que vous avez lus pour répondre à vos questions sur la vie. Dans ma culture, nous n'allons pas chercher nos réponses dans les livres. Lorsque quelqu'un se pose une question importante, le réflexe habituel c'est d'aller chercher la réponse dans la forêt. On s'assoit au bord d'un lac, ou sous un arbre, on observe en silence, comme si on devenait l'arbre. On écoute, attentif aux réponses qui viennent à notre esprit* ». Le point commun de tous ces exemples

est qu'aucun savoir formalisé n'est transmis. Le souci des aînés amérindiens ou de Krishnamurti était plutôt d'éveiller mes propres capacités d'écoute, d'observation, d'interprétation.

III Accompagner l'auto-éco-formation par la réflexion sur l'expérience

L'essentiel de mon travail de recherche et d'accompagnement des processus d'autoformation depuis 1986 vient de cette intuition fondamentale. J'ai d'abord découvert dans l'éducation populaire des méthodes permettant de réfléchir l'expérience en groupe de dialogue qui me rappelaient les cercles de paroles amérindiens. J'ai ensuite découvert avec le diplôme universitaire d'étude des pratiques sociales (DUEPS) animé par Gaston Pineau à Tours la méthode d'histoires de vie en formation. J'ai reconnu dans ces approches la possibilité d'accompagner la prise de conscience émancipatrice, l'attention à la présence et à l'expérience vécue. Ensuite, j'ai pu développer une démarche d'accompagnement de l'autoformation dans des groupes d'exploration des moments décisifs de mise en forme de soi [Galvani, 1991; Galvani, 1997; Galvani, 2010 ; Galvani, 2011].

Qu'est-ce qu'apprendre de la vie toute au long de la vie dans une époque où le système techno-économique planétaire n'est pas viable à l'horizon d'un siècle ? Comment les adultes se forment-ils dans l'accélération des changements écologiques, technologiques, culturels, et économiques qui constitue l'événement de la mondialisation ? « *Nous devons réapprendre à vivre* » nous a dit notre collègue Makoto Suemoto qui anime des groupes de partage avec les habitants de Fukushima après l'expérience des catastrophes du tsunami et de la centrale nucléaire.

Quels sont les savoirs émergents dans les expériences inédites des adultes confrontés aux défis interculturels, aux migrations, aux pollutions, à la rareté des ressources et aux crises économiques ? Les savoirs alternatifs de l'avenir sont aujourd'hui expérimentés par des minorités dans les marges du système. Les savoirs émergents de ces experts d'expérience sont inconnus et ignorés par les systèmes éducatifs formels. La première tâche pour les formateurs est

d'ouvrir des espaces réflexifs et dialogiques pour permettre aux adultes de réfléchir, de conscientiser et d'échanger sur leurs expériences de mise en forme et en sens dans un monde en mutation. Nous sommes tous appelés à réapprendre comment vivre sur cette planète.



Bibliographie

- Bateson, G. (1977). *L'Écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Cheng, F. (2006). *Cinq méditations sur la beauté*. Paris : Albin Michel .
- Eastman, C. (1992). *L'âme indienne*. Paris : Dervy.
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon : Chronique Sociale.
- Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Dans Carré P., Moisan A., & Poisson D., *Autoformation : perspectives de recherches* (pp. 269-313). Paris : PUF.
- Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation kairos de mise en forme et en sens de soi. Dans Galvani P., Nolin D., De Champlain Y., & Dubé G., *Moments de formation et mise en sens de soi* (pp. 69-96). Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (2008). *La méthode* (6 tomes). Paris : Seuil.



Mohamed MELYANI (Maroc)

Maître de conférences, Université de Picardie

Témoignage de l'atelier G

« Les apprentissages informels »

Et Françoise DAX-BOYER (France)

Vice-Présidente du CMA

La sauvegarde des métiers d'art au Maroc

Transmission et héritage, le rôle des maâllems à Fès

« Apprendre, c'est de jour en jour s'accroître. »

Lao-Tseu

La voie et sa vertu, Paris, Le Seuil, p. 95

FÈS VILLE D'ART ET D'ARTISANAT

Au Maroc, l'artisanat est un secteur fondamental de l'économie, il représente 19% du PIB et contribue à l'emploi de plus de 1/5 de la population nationale.

Au niveau local, le patrimoine de l'artisanat a de tout temps été intimement lié à l'histoire de la ville de Fès, où ce secteur a constitué la base du tissu économique. Les métiers et arts traditionnels dont témoignent les nombreux monuments et œuvres architecturales d'une beauté saisissante, que nous pouvons admirer dans les mosquées, les demeures traditionnelles et les différents monuments qui abondent dans la capitale culturelle et spirituelle du royaume, ont largement contribué à faire de Fès un pôle de rayonnement civilisationnel et artistique, et un patrimoine universel. L'artisanat dans la région de Fès-Boulemane est de type urbain et rural, masculin et féminin, il comprend les activités suivantes : le tissage traditionnel, le tissage du brocard, le travail de cuir, la maroquinerie, le travail des métaux et la dinanderie, le travail du bois

(ébénistes et menuisiers marocains), la poterie et le zellige, le bâtiment traditionnel, la cuisine traditionnelle, la musique traditionnelle, les autres activités d'art et de production, les métiers de services... Les maîtres dans ces domaines sont riches d'une tradition ancestrale, tradition qui se poursuit aujourd'hui en s'adaptant parfois à un esprit contemporain empreint de métissage. À chaque époque son style, mais grâce aux maîtres artisans, ou maâlems, le savoir-faire se perpétue, source d'inspiration si riche pour les créateurs d'aujourd'hui.

De façon générale le secteur de l'Art et de l'Artisanat à Fès représente 82% des artisans de la région Fès-Boulemane, dont 47% à l'ancienne Médina ; de même qu'il représente 70% des unités artisanales de la région Fès-Boulemane, dont 42% à l'ancienne Médina. Enfin, l'artisanat favorise l'emploi de plus de 35% de la population de la région, du fait qu'il est un secteur un peu capitalistique.

LA FORMATION COMME MOYEN DE SAUVEGARDER LE PATRIMOINE ARCHITECTURAL DE LA VILLE DE FÈS AU SEIN DE LA MÉDINA

Pour faire face à ce projet de grande ambition, la formation a été la réponse immédiate, clé de voûte de ce vaste chantier. L'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail, leader marocain de la formation professionnelle, a créé en 1992 l'IFMTB qui s'est installé au palais Moqri, chef d'œuvre de l'architecture traditionnelle de Fès, de style alaouite, construit au 18^{ème} siècle.

La vocation de cet institut est double :

- Former des cadres et artisans qualifiés dans les métiers traditionnels du bâtiment qui sont à sauvegarder : zelliges, stuc, peinture sur bois, vitrail.
- Former des assistants designers appelés à intervenir sur le patrimoine bâti, capables d'initiative et de diagnostic à toutes les étapes de développement d'un projet de création ou de réhabilitation dans les domaines de l'espace urbain, l'architecture d'intérieur, le mobilier et autres objets usuels.

C'est sur ce second point que s'est imposée aux responsables marocains la nécessité de créer une nouvelle formation, à savoir « Technicien spécialisé en patrimoine design », avec l'aide du Service de Coopération et d'Action Culturelle de Culturelle de l'Ambassade de France.

UNE ÉCOLE DE FORMATION AUX MÉTIERS D'ART HORS LES MURS : L'INSTITUT DES ARTS TRADITIONNELS

Par ailleurs, le Ministère de l'Artisanat marocain a construit un nouvel Institut des Arts Traditionnels à Fès, ville symbole de l'artisanat marocain pour montrer les facettes créatives des artisans professionnels. Dès les années 90, le secteur de l'artisanat s'est engagé dans un processus de restructuration de ses lieux de formation, en vue de mieux s'adapter aux contraintes des marchés, national et international, tout en voulant sauvegarder les métiers d'art en voie de disparition et y insuffler une part d'innovation et de créativité.

Le rôle des Maâlems est essentiel dans cette transmission des savoirs. Ces maîtres de l'artisanat répètent des gestes ancestraux pour parer de beauté les murs des palais, des medersas (écoles) et des demeures. Un long apprentissage est nécessaire et chaque artisan se spécialise généralement dans une tâche particulière. A l'heure actuelle, il reste très peu de maâlems dans certains secteurs comme le Brocard ou la Dinanderie. Leur philosophie rejoint celle des compagnons du devoir, à savoir transmettre son savoir-faire, son savoir être, en étant volontaire, droit et fidèle dans ses engagements, capable de se remettre en cause, en ayant un goût marqué pour la liberté d'entreprendre, de créer et de penser.

C'est pour cette raison que la direction de l'IAT a eu le souci d'introduire dans la formation des formateurs aux Métiers d'Art un module de sensibilisation au Design, au sein des ateliers bois, tapis, céramique, brocard et cuir. La mise en place de ce module de formation Design et Artisanat s'inscrit dans le cadre d'une nouvelle politique des formations à mener pour la future génération des artisans marocains, de plus en plus sollicités.

Si l'artisan n'innove pas, il lui est impossible de survivre. Le design Maroc-marocain doit être le patrimoine de demain. Ce sont les jeunes créateurs du pays qui vont donner un nouveau souffle à l'artisanat, ce sont eux les nouveaux maâlems.

Là est la véritable innovation qui va les conduire à porter un nouveau regard sur la production traditionnelle et l'actuelle. De ce regard là peut naître le concept d'un design marocain à forte identité culturelle,

comme les exemples italiens, japonais, finnois et suédois. L'avenir des métiers d'art marocains n'est pas si éloigné que cela de la problématique occidentale qui exige de la part des artisans l'excellence du geste et de l'idée liée à ce luxe suprême qu'est le Temps. Il leur est donc difficile de travailler dans un monde où le profit prime tout. Quand un pays perd ses artisans, il perd un peu de son âme. Il perd la promiscuité, l'échange, le souci de la perfection, le sens de la beauté immédiate et une ouverture d'esprit qui fascine.

■ LE MAËLLEM

Les métiers d'Art et d'Artisanat (féminin (Maâllemma) et masculin (Maâllem)) dont le nombre à Fès dépasse facilement la centaine, se sont développés dans le cadre d'une organisation coutumière, de transmission selon des rites de passage, d'apprentissage, de reproduction familiale, où chaque corporation de métier était régie par une tradition d'un savoir et savoir-faire, d'une éthique professionnelle, d'un mode d'apprentissage spécifique et ritualisé, et par une hiérarchie logique, comportant l'apprenti (metaâlem), le maître d'œuvre qualifié (sânai), le maître-artisan (le maâllem) et le chef de corporation (l'amine), sorte de garant éthique et juridique du métier, qui représentait les artisans, veillait à résoudre les problèmes propres à sa corporation et aidait le Mauhtasseb (sorte de contrôleur de l'activité économique dans le Maroc traditionnel) dans les domaines de contrôle de la qualité, des prix et de l'arbitrage des litiges.

L'appellation de maâllem (Maître en arabe) dans la tradition arabo-musulmane prend des noms différents, selon des caractéristiques variées : L'Ancien (ou Shaykh) : compte tenu de la profondeur de sa connaissance, Le Guide (Morshed) : il est le guide et le soutien des voyageurs sur la voie de la connaissance, Le Mur (Balerq) : il a atteint la perfection de la vraie maturité (l'Attribut Divin d'Être humain), L'homme complet, parfait (Kamil) : celui qui a atteint la perfection, Le Maître du feu sacré (Pir-e Moghan) : il voit une flamme sacrée dans le cœur des débutants sur la voie, et connaissant les secrets des cœurs, il forme chaque individu sur la voie de la connaissance selon ses capacités à comprendre, Le « Miroir qui reflète l'Univers » et la « Coupe qui révèle le Monde » : le Maître est un miroir qui reflète entièrement l'homme, qui est la

manifestation complète de la création tout entière, « Solomon » : car il comprend le langage de ceux qui empruntent la Voie de l'apprentissage, à la manière de Salomon qui comprenait le langage des oiseaux, et il est capable de parler avec chaque apprenti dans sa propre langue, Le roi : le Maître du Maroc, celui qui détient la connaissance et le pouvoir....

Le Maître prend une place importante dans la culture marocaine, en tant que détenteur d'un savoir et savoir- faire, il possède cinq qualités :

- La première consiste à être soumis et élu, et libéré des illusions.
- La deuxième qualité d'un maître provient de son habileté à percevoir les réalités de l'existence et de l'expérience.
- La troisième qualité d'un maître concerne sa proximité, son écoute et sa disponibilité.
- La quatrième qualité d'un maître résulte de l'honneur à recevoir la connaissance du Royaume de la Réalité absolue. « *Il a fait apprendre à l'homme tous les attributs et noms - Coran* ».
- La cinquième qualité réside dans le fait de savoir que la connaissance ou ce que l'on sait faire et ce que l'on peut faire et réalisé est reçue directement de « Dieu ». Les Maâllems disent toujours aux apprentis (Metaâllems) : « *je vais t'apprendre de ce que Allah (Dieu) m'a appris* ».

Le Maâllem développe chez les apprentis (les metaâlems), trois capacités essentielles :

→ Capacités d'ordre techniques qui se résument en trois pôles de compétences :

- 1/ Aller aux choses mêmes.
- 2/ Inventivité, créativité et beauté des choses.
- 3/ Réflexivité.

→ Capacité rationnelle que l'on peut définir par :

- La reliance : c'est une étrange faculté intellectuelle de l'esprit humain qui permet de relier, de manière rapide, appropriée et heureuse des choses séparées.
- La symétrie : quand on peut permuter les éléments d'un système en laissant sa forme inchangée. Le concept d'automorphisme permet de préciser cette définition. Il s'agit aussi des aspects harmonieux résultant de la disposition régulière, équilibrée des éléments d'un ensemble.

→ Capacité spirituelle, sorte de métamorphose et de retour sur expérience, et que l'on nomme : la patience.

Cette faculté extraordinaire qui la source d'énergie qui permet la réussite de l'apprentissage et de l'œuvre, est évoquée par l'histoire du prophète Moïse (Moussa) et Al-Khidr. Celle-ci est dans la sourate Al-Kahf (La Caverne - des versets 61 à 82). Nous allons présenter des extraits de cette histoire :

Moussa (Moïse) faisait un sermon aux Bani-Isrâ'îl (les fils d'Israël), et leur dit des paroles qui leur mirent les larmes aux yeux et attendrirent leurs cœurs. Un des assistants se leva et lui dit : « Ô messenger d'Allah, ô prophète d'Allah, y a-t-il sur terre quelqu'un de plus savant que toi ? »

Moussa dit : « Non ». Allah lui reprocha de ne pas Lui avoir restitué la science et lui révéla l'existence d'un serviteur qui se trouvait au confluent des deux fleuves et qui était plus savant que lui.

« Je suis venu pour que tu m'apprennes la sagesse que tu a apprise. » L'homme lui répondit : « Tu ne pourras pas patienter ».

Le reste de l'histoire, on le trouve au Coran dans la sourate Al-Kahf (la caverne) des versets 61 à 82. Moïse lui dit :

« Puis-je suivre, à la condition que tu m'apprennes de ce qu'on t'a appris concernant une bonne direction ? »

L'autre dit : « Vraiment, tu ne pourras jamais être patient avec moi ; comment endurerais-tu sur des choses que tu n'embrasses pas par ta connaissance ? ». [Moïse] lui dit : « Si Allah veut, tu me trouveras patient ; et je ne désobéirai à aucun de tes ordres ».

« Si tu me suis, dit [l'autre,] ne m'interroge sur rien tant que je ne t'en aurai pas fait mention ». Alors les deux partirent. Et après qu'ils furent montés sur un bateau, l'homme y fit une brèche. [Moïse] lui dit : « Est-ce pour noyer ses occupants que tu l'as ébréché ? Tu as commis, certes, une chose monstrueuse ! ». [L'autre] répondit : « N'ai-je pas dit que tu ne pourrais pas garder patience en ma compagnie ? ». « Ne t'en prend pas à moi, dit [Moïse,] pour un oubli de ma part ; et ne m'impose pas de grande difficulté dans mon affaire. Puis ils partirent tous deux ; et quand ils eurent rencontré un enfant, [l'homme] le tua. Alors [Moïse] lui dit : « As-tu tué un être innocent, qui n'a tué personne ? Tu as commis certes, une chose affreuse ! ».

L'autre lui dit : « Ne t'ai-je pas dit que tu ne pourrais pas garder patience en ma compagnie ? » Si, après cela, je t'interroge sur quoi que ce soit, dit [Moïse,] alors ne m'accompagne plus. Tu seras alors excusé de te séparer de moi . Ils partirent donc tous deux ; et quand ils furent arrivés à un village habité, ils demandèrent à manger à ses habitants ; mais ceux-ci refusèrent de leur donner l'hospitalité. Ensuite, ils y trouvèrent un mur sur le point de s'écrouler. L'homme le redressa. Alors [Moïse] lui dit : « Si tu voulais, tu aurais bien pu réclamer pour cela un salaire ». Ceci [marque] la séparation

entre toi et moi, dit [l'homme,] Je vais t'apprendre l'interprétation de ce que tu n'as pu supporter avec patience » (Sourate 18 : 61-82).

Cette histoire s'est passée après le retour de Moïse en Egypte.

■ LE MAÂLLEM CONTEMPORAIN

Ces trois capacités essentielles permettent au maître artisan, au Maâllem aujourd'hui d'utiliser le savoir-faire du passé et de l'adapter à un esprit contemporain. Son inspiration qui était dictée par l'art et la culture traditionnel marocain, s'est tournée vers des influences lointaines, tout en prenant soin de toujours conserver une touche locale. Le maâllem d'aujourd'hui aime le métissage, les mélanges. Souvenons-nous que le Maroc a toujours été au carrefour des cultures, et qu'ont été intégrés des apports divers. Par exemple, au Musée de Marrakech, ancien Palais Mnebi, on pourra admirer dans le patio principal des boiserie XIXe siècle, portes et fenêtres d'esprit portugais.

EN SYNTHÈSE

Pour Hélène Bezille, l'approche impressionniste lui semble la plus juste. Difficile de cerner les petits et grands inventeurs mais passionnante son enquête sur la mise en relation de savoirs issus de domaines divers qui les constituent. On découvre par exemple chez Freud une aisance dans la pensée divergente, vagabonde, aventurière. Il sait faire feu de tout bois comme en témoigne sa réflexion non dépourvue d'humour sur sa propre méthode de travail : « En ce qui concerne la théorie de la sexualité, je rassemble les matériaux, j'attends jusqu'à ce que le matériel entassé puisse prendre feu grâce à une étincelle qui l'enflamme ».

Pour Pascal Galvani et Mohammed Melyani, on peut apprendre de la vie, qu'on soit avec des maâllems dans la médina de Fès ou des indiens Shoshone au cœur des Montagnes Rocheuses.

Apprendre de la vie, c'est savoir observer, garder le silence, avoir de la patience et se mettre « en suspension » pour trouver les réponses en soi, c'est partager aussi des récits d'expériences, ouvrir des espaces réflexifs et dialogiques pour permettre aux adultes de réfléchir de conscientiser et d'échanger sur leurs expériences de mise en forme et en sens dans un monde en mutation.

Il s'agit à présent de conscientiser et de mettre en dialogue toutes les formes de savoirs sans hiérarchiser, de faire émerger la théorie des pratiques, surtout dans un contexte d'éco formation, hors des sentiers battus, de rendre visible le non visible par la formalisation et surtout d'être dans un processus de reconnaissance de ces nouveaux savoirs sans les enfermer dans un formalisme.



Thème 3 / Atelier H

« Santé et éducation »

Peut-on améliorer la santé des populations dans le contexte du développement durable ? Pourquoi est-il urgent de mettre en pratique des stratégies des apprentissages tout au long de la vie dans le domaine de la santé ? Quels sont les principaux obstacles pour travailler et apprendre ensemble ? Comment faire face aux nouveaux défis liés à la santé dans le monde contemporain ? Prévenir et/ou guérir ?

■ PRÉSIDENTE :

Carolyn MEDEL AÑONUEVO (Philippines),
Directrice adjointe de l'Institut pour l'apprentissage
tout au long de la vie de l'UNESCO (UIL)

■ COORDINATRICE ET TÉMOIN :

Marlena BOUCHE OSOCHOWSKA (Pologne-Ukraine),
Experte internationale en Santé et Éducation

■ TÉMOIN :

Radwan FREJ (Maroc),
Médecin, Directeur de la polyclinique CNSS Ziraoui
Casablanca

Alexandre GINOYER (France)
 Chef de projet du 3^{ème} Forum mondial



Inclure le thème de la santé dans un forum sur les apprentissages tout au long de la vie peut provoquer de l'étonnement. Pourtant, le bien le plus précieux de chaque humain n'est-il pas la santé ?

Quelque soit son niveau d'études, par toute forme de transmission, depuis l'enfance jusqu'à la vieillesse, la personne gagne à apprendre, à entretenir son corps. Elle l'apprend par les autres et pour les autres.

Art plutôt que science ? Traditions ancestrales ? Transmissions familiales ? Matières à enseigner ? Ne s'agit-il point d'abord d'un devoir de chacun pour soi - et pour les autres - avant de parler d'accès aux soins, voire de droits aux soins dans les sociétés humaines ?

Le chantier nous a paru plus que nécessaire : incontournable au moment même où la plupart des personnes dans le monde sont sans moyens de se soigner, où certains pays revoient avec difficultés leur système collectif de protection et de soins, et où les menaces de maladies sont grandissantes.

Assurément le sujet n'en est qu'à ses balbutiements, et le CMA s'honore de l'avoir entr'ouvert. L'atelier H a juste posé des bases et soulevé des questions. Le travail devra assurément se poursuivre, il est urgent et universel.

Trois idées principales se dégagent des trois interventions de cet atelier et des discussions qui ont suivi :

1/ Nous devons passer de l'ère du soin à celle de l'éducation à la santé.

- L'éducation à la santé reste un chantier colossal et vital. Le curatif montre ses limites : coût, disparité des accès aux soins, émergence de nouvelles maladies, résurgence d'anciennes....
- La santé ne peut plus être le domaine réservé des professionnels. La santé de chacun appartient à chacun.

- Bref, il ne faut plus déconnecter « santé » de « éducation ». Les deux notions sont liées, et doivent apparaître comme telles.

2/ Les jeunes doivent plus particulièrement être sensibilisés.

Ils sont les plus exposés aux risques et se montrent les moins concernés (sida, drogues, tabac, alcool...). Ce sont pourtant eux qui portent l'avenir.

- Il convient de former chaque personne dès l'enfance à s'occuper de sa propre santé. Par exemple, inclure l'éducation à la santé dans les programmes scolaires.
- Renforcer l'information des populations, et notamment des jeunes, sur les risques et sur les moyens de préserver leur santé et celle des autres.

3/ La formation continue du personnel médical doit être généralisée.

Rarement obligatoire de par le monde, elle devient de plus en plus nécessaire à mesure que les découvertes et les besoins de coopération et d'échange s'accroissent.

- Il convient de rendre partout obligatoire la formation continue du personnel médical, non seulement par des apports théoriques mais aussi par les échanges de pratiques, les outils actuels de communication permettant la mise en liens de tous les praticiens et l'échange de tous supports.

Marlena BOUCHE OSOCHOWSKA (Pologne)
 Experte international
 santé et éducation

Coordinatrice et témoin dans l'atelier H
 « Santé et éducation »



Améliorer la santé et le bien être des populations dans le contexte du développement durable est un challenge clé pour le XXI siècle Rio+20 : 3^{ème} Sommet de la Terre, 20 -22/ 2012.) « dans un monde débordé par les crises financière et écologique, dans un monde caractérisé par de grandes promesses et des objectifs non réalisés, dans un monde où l'accès aux soins de santé est hors de portée pour de nombreuses personnes, le fossé dans la mise en œuvre est une réelle source de préoccupation. » (OMS, 7^{ème} Conférence Mondiale sur la Promotion de la Santé, 26-30/10/2009, Nairobi).

En effet, depuis la première conférence internationale mettant l'accent sur l'importance de la santé publique dans le monde (Charte d'Ottawa/1986 :« Stratégie mondiale de la santé pour tous d'ici l'an 2000 »), la déclaration de Jakarta sur la Promotion de la Santé au XXIème Siècle (1997) et la charte de Bangkok pour la promotion de la santé à l'heure de la mondialisation (OMS,2005), l'appel à l'action de Nairobi peut être considéré comme le tournant où la promotion de la santé s'est alignée sur les autres pour aborder les inégalités et les déterminants sociaux de la santé. Afin de diminuer le fossé, hélas, grandissant de la mise en œuvre dans le domaine de la santé et du développement, le travail en partenariat et l'action intersectorielle, l'empowerment des communautés, l'acquisition des connaissances de base et les comportements en matière de santé sont recommandées comme actions-clés.

C'est dans ce contexte global que la mise en pratique des stratégies des apprentissages tout au long de la vie, orientées aussi bien vers les professionnels que la société civile, est urgente ; les stratégies qui devraient constituer partie intégrante des politiques de développement.

L'un des problèmes clé de la Santé Publique sur le plan mondial reste la santé des adolescents qui représentent 1 sur 5 de la population mondiale (1,3 milliard environ) est un adolescent (10-19 ans - UNFPA).

- 28% de la population mondiale est âgée de moins de 15 ans.
- 50% sous le seuil de pauvreté.
- 25% vivent avec moins de 1 USD/jour.

Des millions de jeunes aujourd'hui sans formation et qualification sont exposés aux situations de chômage, aux comportements à risque ou à l'exclusion sociale.

La peur devant l'avenir incertain, le manque de confiance en soi, la méfiance envers l'entourage et le professeur, sont amplifiés par les stress d'identification et d'adaptation, Tout ceci est à l'origine de leur insatisfaction psychologique profonde, de la tension et de la frustration, de la dépréciation de soi-même, et fait naître les problèmes relationnels, transformés souvent en conflits ouverts dans les contacts sociaux.

Hélas, la place accordée par la médecine, traditionnellement organisée autour des deux pôles pédiatrique et adulte, est dramatiquement insuffisante, pendant qu'on sait qu'au moins 70% des décès prématurés d'adultes reflètent des comportements initiés ou renforcés au cours de l'adolescence. Ils ont pour origine :

- maladies non transmissibles liées à l'obésité et l'inactivité physique,
- augmentation précoce de la pression artérielle,
- tabagisme et toxicomanie,
- troubles psychiques.

Comment éduquer ? Comment informer ? Comment communiquer ? La santé est une affaire personnelle de l'individu. Cette quasi évidence est ignorée par les auteurs de la majorité des programmes éducatifs, les raisons des échecs programmes de santé sont multiples :

- Inadaptation du message aux besoins précis manifestés à un stade donné du développement personnel.
- Non résolution du problème vital de l'adolescent, immédiat ou à plus long terme (ex. quel est le sens de la vie ? À quel moment faut il commencer la relation sexuelle ?...).

- Insuffisance de l'infrastructure permettant de mettre en œuvre la consigne pédagogique (ex. absence de robinet pour se laver les mains).
- Ne permet pas la sincérité de la réaction de l'adolescent (ex. discussion sur la santé sexuelle en classe).
- Image déficiente du canal de communication : l'élève n'a pas confiance en celui qui propose une idée (ex. l'enseignant d'histoire parlant du danger des drogues, l'enseignant de mathématiques parlant des STI...).

En conclusion

Réorienter les services de soins de santé vers la prévention des maladies et la promotion de la santé est indispensable pour faire face aux challenges sanitaires planétaires.

Modifier la façon d'enseigner ainsi que les contenus pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes ayant besoin de faire face aux nouveaux défis liés à la santé dans le monde contemporain.

L'enseignement du type « scolaire » ne correspond pas aux attentes des jeunes générations et reste peu efficace. Comme démontrent certaines expériences pédagogiques, cette éducation doit être interactive, holistique et tenir compte de tous les aspects de la santé telle que définie par l'OMS (valeurs spirituelles, philosophie, santé psychique, sexuelle, physique...).

Les formations dans le domaine de santé devraient être revues et enrichies : la formation multisectorielle et adaptée au profil socio-culturel des professionnels est déterminante.

L'éducation tout au long de la vie est le seul moyen pour permettre à l'individu prendre soin de soi de façon consciente et efficace.

L'idée de créer le certificat interuniversitaire dans le domaine de l'adolescence, destiné aux étudiants de la médecine et aux pédagogues, a été accueillie avec enthousiasme, tenant compte du fait que :

→ Les adolescents sont confrontés à des changements sans précédent dans les environnements sociaux et physiques de la planète. Ils pèsent sur leur développement et risquent de compromettre leur avenir. Il s'agit de l'avenir de l'humanité entière.

→ L'adolescence est au cœur des objectifs sanitaires mondiaux liés à la santé physique, mentale, sexuelle et reproductive, la prévention de blessures, l'incidence du VIH et la toxicomanie chronique.

→ La bonne santé des adolescents aujourd'hui est le garant de la productivité économique et du fonctionnement social efficace, ainsi que de la santé des populations dans le monde entier du demain.



Thème 3 / Atelier I

« Territoire et mondialisation »

Quelles dynamiques d'apprentissage entre le monde et le territoire ? Émancipation individuelle et collective, « empowerment »: quels rôles et ressources des territoires apprenants ? Cultures et mondialisation : quelles formations pour les identités hybrides ?

■ PRÉSIDENT :

Sergio HADDAD (Brésil),
Fondateur et Coordinateur général de l'ONG Action
Éducative au Brésil (ICAE)

■ COORDINATRICE :

Pascale de ROZARIO (France),
Sociologue de l'éducation au Conservatoire National
des Arts et Métiers (CNAM)

■ TÉMOINS :

Hamed CHEHBOUNI (Maroc),
Président du Centre développement de la région
du Tensift

Abdelkrim KHATIB (Maroc),
Coordonnateur Agenda 21 de la Mairie de Marrakech

Klaus KOHLMAYER (Allemagne),
Concepteur du programme de formation interculturelle
de la ville de Berlin (BQN)

Pascale De ROZARIO (France)
Sociologue de l'éducation au
Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)

Coordinatrice et témoin dans l'atelier I
« Territoire et mondialisation »



« Code word », la mondialisation provoque-t-elle des opportunités pour apprendre sur les territoires de vie ou des problèmes ? Est-elle un levier de changements de société vers plus de démocratie et d'accès aux savoirs ou un frein cardinal ? Tout dépend des orientations qui lui sont données. Si la formation tout au long de la vie est réduite à un investissement économique ou vise un seul ajustement des individus et des masses à des besoins de marché, elle échouera à développer la dignité humaine et à rendre les individus plus autonomes et libres. Si elle sert un projet d'émancipation (« empowerment »), de développement des capacités de penser et d'agir des individus et des collectifs sur les territoires, alors elle sert la dignité et le respect de la diversité humaine.

Personne n'est anonyme. Les personnes apprennent et se développent sur les territoires où elles naissent, grandissent, travaillent, fondent une famille, vieillissent et meurent. Le territoire est la toile de construction de l'identité individuelle et collective. Ces identités sont aujourd'hui hybrides, mélangées. Elles puisent à des sources et des ressources aussi bien mondiales, nationales, régionales que locales. Elles sont tout à fait originales, impossibles à standardiser, à normaliser. De ce fait, les manières de se développer et d'apprendre sont complexes et diverses.

Or, les territoires se distinguent les uns des autres par deux caractéristiques majeures :

- Ils ne disposent pas des mêmes ressources, ni des mêmes richesses. Il arrive même que vivre sur un territoire ne permette pas aux personnes d'apprendre. Sur certains territoires, par tradition ou par contrainte, on peut apprendre des valeurs démocratiques. Dans d'autres, des principes inverses. Chaque territoire a ses expériences et ses savoirs, ses cultures.
- Les territoires sont chahutés et traversés par des logiques qui leur échappent mais interviennent directement sur ces ressources et richesses, la globalisation en fait largement partie avec ces quatre

processus majeurs de développement des communications, de l'information, des transports, des sciences et techniques et du capitalisme.

Pour gérer les inévitables tensions entre territoire et mondialisation et poursuivre leur objectif d'émancipation, de développement de valeurs démocratiques et de meilleurs accès aux savoirs, l'éducation et la formation tout au long de la vie devrait donc :

- Sortir des murs, des classes, du huis clos pédagogique... pour dialoguer avec les acteurs du territoire, ceux qui y habitent, ceux qui l'administrent, ceux qui le développent économiquement. Se mêler du territoire devient urgent.
- Affirmer leur objectif de promotion des valeurs démocratiques de participation, de représentation, de consultation, de respect des droits humains... mais en les considérant comme elles sont et au niveau de développement où elles sont.

Voici un élément de réponse au « Pourquoi ? » la formation tout au long de la vie doit se développer à partir des expériences et savoirs de territoires. Ni globale, ni mondiale, elle ne peut se limiter à l'exportation et l'importation de savoirs conçus par des experts ou par ailleurs, en dehors des réalités territoriales.

Reste la question du « Comment ? » abordée à partir de plusieurs exemples qui ont pour but une transformation des pratiques, des représentations, des formes de démocratie, des inégalités observées... pour, avec, et non, malgré les territoires.



Controverse scientifique

« Faut-il apprendre à apprendre ? »

Farida TEMIMI,

Déléguée générale du CMA
Ingénieur en Formation à la FEDE –
Fédération Européenne des Ecoles



Deux personnalités du monde de la formation des adultes, Louise SAUVE et Philippe MEIRIEU, reconnues autant par les chercheurs que par les praticiens confrontent leur point de vue sur la question « Faut-il apprendre à apprendre ? »

Farida TEMIMI nous propose une synthèse de leurs échanges.



Louise SAUVE (Canada)

Professeur à TELUQ, l'Université à distance de l'UQAM,
Université du Québec à Montréal

Louise SAUVE défend le concept « apprendre à apprendre » en s'appuyant sur les résultats du travail d'un collectif d'une trentaine de chercheurs. Ces résultats ont fait l'objet d'expérimentation dans des dispositifs de formation dont 60 000 personnes (personnes en recherche d'emploi, problème d'alphabétisation technologique, de littératie ainsi que des étudiants) ont bénéficié. Apprendre à apprendre propose un certain nombre d'activités mentales pour aider les personnes à réussir leur apprentissage.

Elle présente les enseignements à retenir de tous ces travaux :

Mettre la personne au cœur de son apprentissage : prendre conscience de sa manière d'apprendre en utilisant des outils qui permettent de se définir comme apprenant. Il s'agit d'aider la personne par un travail d'identification de son profil d'apprentissage à définir les stratégies nécessaires pour réussir.

Développer ses stratégies cognitives d'apprentissage : réussir ses apprentissages nécessite de maîtriser un certain nombre d'habileté comme : prendre des notes, raisonner, résoudre des problèmes, gérer l'attention, la mémoire... On se rend compte que même les étudiants manquent de stratégies cognitives et c'est un problème majeur. Cette difficulté va les amener à abandonner et décrocher dès la première année d'étude universitaire. L'objectif est de les aider à les acquérir.

Développer ses stratégies d'auto-régulation affective et organisationnelle : il s'agit de créer des conditions favorables à l'apprentissage en apprenant à la personne à gérer ses émotions quand elle se retrouve face à un travail, face à un échec. On va aussi l'aider à donner du sens à son apprentissage, à croire en ses capacités et ainsi changer son estime de soi et réactiver son désir d'apprendre.

Persévérer face aux difficultés : réussir ses apprentissages, c'est être capable de persévérer face aux difficultés. 80% des décrocheurs sont incapables de demander de l'aide lorsqu'ils sont en difficulté. Comment les rendre capables de demander de l'aide ?

Explorer, innover, chercher et découvrir : prendre en compte son projet d'apprentissage dans son environnement et dans sa relation aux autres. On apprend en interagissant avec les autres dans des contextes différents. Les technologies permettent à la fois d'individualiser mais aussi de « connectiviser » et d'échanger. On apprend seul mais aussi avec les autres.

Les TIC pour apprendre et développer ses compétences numériques : il faut savoir utiliser les TIC pour les mettre au service de son apprentissage.

Philippe MEIRIEU (France)
Professeur à l'Université de Lyon



Philippe Meirieu prend le contrepied de la théorie « apprendre à apprendre » qu'il considère comme un lieu commun du discours de l'éducation et de la formation.

Philippe Meirieu précise que la théorie d'apprendre à apprendre a été utile en tant que principe révélateur d'une certaine pratique et porteuse d'espoir car elle s'inscrit dans l'Educabilité de toutes et de tous ; « ne jamais désespérer de quiconque est évidemment la pierre de touche de tout éducateur et de toute théorie éducative ». Elle peut rester utile mais elle est scientifiquement extrêmement contestable.

Il formule des remarques critiques de natures différentes qu'il faut prendre comme des outils d'aide à la réflexion.

Remarque d'ordre philosophique

« On ne peut pas passer son temps à rajouter des verbes avant les verbes : apprendre à apprendre à apprendre-apprendre à apprendre à apprendre à apprendre- à un moment il faut bien apprendre (point barre) et apprendre, comme le disait déjà Aristote, « c'est compliqué puisque c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire mais qu'il faut bien apprendre à faire ».

Il y a des actes humains, en particulier en matière d'apprentissage, qui ne supposent aucun préalable. Cela nous renvoie à cette dimension anthropologique fondamentale : il n'y a pas d'apprentissage sans prise de risque car il n'y a pas d'apprentissage sans saut dans l'inconnu. Il faut se lancer, on n'apprend pas à commencer à apprendre. Pour commencer, il faut tout simplement du courage : « *Le courage ne suppose aucun préalable et il n'y rien en amont du courage* ».

Michel Serres dans son livre - Le tiers instruit - écrit : « *Il n'y a pas d'apprentissage sans voyage, il n'y a pas de voyage sans départ et il n'y a pas de départ sans déchirement* ».

Vouloir faire faire à quelqu'un l'économie du voyage et du déchirement, c'est tout simplement l'exonérer d'avoir à apprendre avec tout ce que cela comporte de la nécessité de « dépendre » de ce qu'il sait déjà.

Les dérives possibles de l'apprendre à apprendre : d'apprendre à apprendre en apprenant rien

Philippe Meirieu remet en cause les outils d'éducabilité cognitive en référence aux classifications d'exercices qui ne sont qu'une « formalisation dévoyée » d'un certain nombre de typologies en particulier des typologies piagétienne des opérations mentales sans contenu culturel et qui tournent un peu à vide.

Attention, demande-t-il, à ne pas développer une forme de boursoufflure méthodologique indépendante des contenus des connaissances, ou encore des expertises professionnelles qui donneraient lieu à une sorte de métier nouveau : le méthodologue qui enseignerait des méthodes extrêmement généralistes sans avoir la connaissance culturelle de ce sur quoi ces méthodes s'appliquent.

Stratégies d'apprentissage et enfermement

Il y a un risque à prendre en compte systématiquement la manière que chacun aurait d'apprendre. Cette conception, qui consisterait à aller chercher une sorte de nature implicite du sujet qu'il suffirait

d'observer, de diagnostiquer, de développer sans enrichir la palette méthodologique en pariant qu'elle n'est pas définitivement stabilisée, contribue à enfermer chacun dans une stratégie d'apprentissage plutôt qu'à l'aider à découvrir qu'il peut penser, réfléchir, agir, s'interroger autrement.

Apprentissage en situation contextualisée et transférabilité des apprentissages

La découverte progressive par les chercheurs, en particulier dans le champ de la psychologie cognitive, a mis en évidence l'adhérence considérable des méthodes avec les contenus. Faire le résumé d'un texte n'a pas la même signification s'il s'agit d'un texte narratif ou un texte démonstratif, selon qu'il aborde telle thématique ou telle autre, etc... .

La théorie adoptée par la plupart des chercheurs cognitivistes de l'expertise et de micro-expertise montre aussi qu'il ne suffit pas par exemple, de savoir conduire une voiture pour être capable de conduire n'importe quel autre véhicule sous prétexte qu'il y aurait d'une théorie générale qui consisterait à conduire un véhicule !

On arrive aujourd'hui à une compréhension fine de l'expertise et cette compréhension doit plutôt nous amener à la nécessité de former au transfert plutôt que de postuler qu'il se fait automatiquement dans un autre domaine dès lors que ce domaine serait proche du premier : savoir utiliser l'outil dans un contexte ne signifie pas qu'on pourra décontextualiser pour recontextualiser ailleurs dans un contexte différent. L'expertise est la capacité à corrélérer un type de problème avec un programme de traitement.

L'enjeu majeur de la formation : apprendre à comprendre

Philippe Meirieu propose de substituer « à apprendre à apprendre » une nouvelle formule : « Apprendre à Comprendre ».

Comprendre : c'est apprendre à analyser des situations en mêlant d'une manière extrêmement forte à la fois des éléments contextuels et des éléments structurels, c'est apprendre à utiliser des modèles intellectuels et mentaux qui s'appliquent à certaines situations parce qu'on a compris que ces situations permettaient de faire appel à ses modèles.

Comprendre a toujours un objet. Cet objet structure l'intelligence dès lors que l'on s'en empare et que l'on est capable par la pensée

de se structurer et d'avancer dans cette direction de l'assimilation et d'accommodation pour aller vers une forme de jouissance intellectuelle. C'est comprendre le monde, c'est se comprendre soi-même. Le désir d'apprendre c'est pour comprendre, pour grandir. Le plaisir et la joie d'apprendre sont de comprendre.

Pour conclure

Philippe Meirieu se positionne comme un militant de la formation tout au long de la vie et ne veut pas la réduire à la formation strictement professionnelle. En effet le plaisir de comprendre le monde et de se comprendre soi et soi dans le monde est la seule manière de sortir « *d'une société qui a atteint ses limites sur les enjeux libidinaux d'une consommation à outrance et que si nous ne transférons pas les enjeux libidinaux sur des enjeux de compréhension et sur des enjeux culturels, nous irons bien évidemment dans le mur* ».

Louise Sauvé ajoute que sur ses désaccords avec Philippe Meirieu : « *...Rien n'est à couper au couteau- rien n'est blanc et rien n'est noir, l'apprentissage est une question de nuances ...* »

Les deux intervenants ont ouvert un débat passionnant qui encourage à poursuivre la réflexion pour faire évoluer les pratiques.

Quelques échanges avec l'auditoire

■ LIEN ENTRE LE COGNITIF ET L'AFFECTIF

- « *C'est une des conditions de réussite des apprentissages* »
- « *Toucher à l'affectif, faire le psychologue dans un cours de formation c'est dangereux* »
- « *La caractéristique de la formation est d'entrer par le domaine cognitif, pas en suspendant l'affectif mais en faisant du cognitif un objet de travail sur lequel on s'appuie...* »

■ IMPORTANCE DE LA CONNAISSANCE DE SOI

- « Apprendre à se connaître pour identifier ses stratégies d'apprentissage d'accord mais on n'apprend pas à se connaître en effectuant des séries d'exercices, on ne se connaît pas tant qu'on ne s'est pas confronté à l'expérience des situations d'apprentissages ».
- « Aider les apprenants à s'identifier comme apprenant d'accord mais, ne serait-ce pas la rencontre de l'interaction entre l'accompagnateur et l'accompagné qui générerait cette identification ? ».

■ TRANSFÉRABILITÉ OUI MAIS COMMENT ?

« Les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à former à la transférabilité s'ils n'ont pas eu d'expériences extérieures, ils sont pour la plupart d'anciens bons élèves qui ne se posent pas la question des difficultés d'apprentissage, ils enseignent comme eux-mêmes ont appris... ».

■ SUSCITER LE DÉSIR D'APPRENDRE

« La motivation et le plaisir d'apprendre sont des ingrédients indispensables pour apprendre alors comment les générer ? ».

Séance finale

Synthèse d'Alan Tuckett, intervention de Michèle Gendreau-massaloux et discours de clôture d'Arne Carlsen

Alan TUCKETT (UK)

Président du Conseil international
pour l'éducation des adultes
International Council for Adult Education



SYNTHÈSE PRÉSENTÉE LORS DE LA SÉANCE FINALE DU FORUM DU CMA

- 1/ L'un des intervenants nous a rappelé hier cette citation : « Ceux qui veulent voyager doivent se montrer humbles ». Etant donné que je dépendais des interprètes compétents pour suivre la plus grande partie des séances, et que je suis loin de chez moi, je suis très conscient de mes propres limites pour faire la synthèse de cette conférence.

- 2/ La séance d'ouverture de ce Forum nous a offert une métaphore en rapport avec les recommandations de Jacques Delors, -à savoir que nous devons apprendre à vivre ensemble le mieux possible.- Un membre de l'administration de la ville de Marrakech nous a parlé de l'endroit où il vivait enfant, prenant son petit déjeuner successivement, au fil des jours, avec des familles chrétiennes, juives et islamiques, les enfants courant d'une maison à une autre.
- 3/ Puis il y eut une séquence de discussions riches par leur diversité portant sur les individus, les entreprises et le rôle des apprentissages pour transformer la société.
- 4/ En introduction à l'un des ateliers, Sergio Haddad a présenté un résumé du macro contexte auquel le monde est confronté actuellement, où les crises économiques, environnementales et sociales convergent, et où l'inégalité s'accélère ; avec des États affaiblis, où les entreprises transnationales peuvent de plus en plus faire des bénéfices dans un pays donné, et les réaliser en payant peu ou pas d'impôt. Le débat a porté essentiellement sur les effets de ce vaste contexte sur la politique et la pratique de l'apprentissage des adultes au niveau de l'État, des villes et des territoires, et sur ses conséquences sur le comportement des entreprises responsables.
- 5/ L'anxiété provoquée par l'intensification de la compétition mondiale est visible aussi bien dans les pays riches que dans les pays en voie de développement, et dans de trop nombreux pays ceci a entraîné une réduction des objectifs éducatifs, instrumentalisés à des fins économiques, pour favoriser la croissance économique et préparer les citoyens à leur rôle de consommateurs.
- 6/ J'ai mentionné l'accélération des inégalités, que Wilkinson and Oickett ont si bien décrite dans leur ouvrage, *The Spirit Level*. En dépit des aspirations des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) de réduire de moitié la pauvreté mondiale en quinze ans, d'ici 2015, les résultats du dernier Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT) sont décevants, comme nous l'a rappelé Arne Carlson. Alors que les objectifs de l'Éducation pour tous étaient étroitement liés, et représentaient une approche holistique des

besoins éducatifs du monde en voie de développement, il est clair à présent que le fait d'inclure uniquement deux de ces objectifs dans les OMD a eu un effet pervers, en concentrant les ressources de développement sur l'enseignement primaire universel en particulier, au détriment d'autres priorités éducatives.

- 7/ Nous avons vu les conséquences de cela au cours du premier thème sur l'alphabétisation. Le risque est que ceux qui abandonnent leurs études perdent ce qu'ils savent à moins qu'ils ne vivent dans un environnement instruit. J'ai été frappé, également, par la nécessité de considérer l'alphabétisation comme un continuum et non pas comme une période unique. Enseigner l'alphabet ne suffit pas dans une société moderne complexe.
- 8/ Nous avons reconnu dans nos discussions le rôle grandissant des nouvelles technologies. J'ai relevé sur Twitter quelques commentaires sur le séminaire sur les femmes, l'alphabétisation et le développement qui a eu lieu ce matin. Ils disaient que les femmes qui savent lire et écrire ont moins de risque d'être victimes de trafics, de contracter le VIH/SIDA, ou de perdre des enfants lors de l'accouchement. Comme le atelier nous l'a rappelé, l'alphabétisation améliore la santé, la capacité à gagner sa vie, les compétences pour élever ses enfants, et l'intégration sociale. Je ne cite pas souvent Lénine, mais comme il le disait « l'alphabétisation n'est pas un problème politique, mais l'élément fondamental sans lequel vous ne pouvez avoir de politique ». Les ateliers ont reconnu l'importance du contexte -légal, économique, social et culturel - pour déterminer l'accès à l'éducation, et a insisté également sur le pouvoir de l'apprentissage intergénérationnel au sein de la famille.
- 9/ Il a été souligné dans plusieurs ateliers du forum qu'aucun gouvernement ne peut répondre à tous les besoins des adultes au cours de leur vie. C'est pourquoi nous avons besoin de possibilités d'apprentissage à la fois formels, informels et non formels fournies par des diverses catégories d'acteurs sociaux. Le troisième thème du Forum s'est penché sur l'expérience contemporaine du Canada. Il a démontré que l'on peut lier utilement des éléments de ces catégories par l'accès à internet pour permettre l'individualisation des études. Ceci représente un défi, bien sûr, pour les professeurs et les partisans de

l'enseignement qui doivent acquérir la maîtrise de ce que l'on a appelé la techno-pédagogie. Cela crée aussi des espaces pour développer l'apprentissage en groupes de pairs.

- 10/ Lors des ateliers du 3^{ème} thème il a été aussi discuté du rôle majeur de l'apprentissage à des périodes de transition importantes de la vie. Les intervenants ont examiné les résultats, au Royaume-Uni, de l'Enquête sur l'avenir de l'apprentissage tout au long de la vie, parrainée par l'Institut national de la formation continue des adultes (NIACE), qui a passé en revue : les besoins éducatifs correspondant à la première transition, de plus en plus complexe, lors de l'entrée sur le marché de l'emploi (globalement de la fin des études jusqu'à l'âge de 25 ans) ; puis les besoins des personnes de 25 à 50 ans, plutôt surmenées lorsque le travail, la famille et les obligations sociales leur laissent en général bien peu de temps pour apprendre de façon structurée ; ceux des 50-75 ans qui sortent du marché du travail et sont souvent sous-utilisés, et enfin, ceux de 75 ans et plus pour lesquels apprendre est souvent lié à un déclin des capacités physiques et à une vie moins active. Pour chaque groupe, apprendre signifie des défis différents qui vont bien au-delà de l'utilitarisme étroit de nombreuses politiques publiques.
- 11/ Ces ateliers ont également suscité des discussions sur la nécessité d'avoir des données fiables, et de disséquer les chiffres qui font les gros titres. Nous avons déjà noté la sous-représentation des femmes, mais à moins que des sous-groupes puissent être identifiés grâce à des données sur la population et la participation, le risque est que les besoins des personnes handicapées, des minorités ethniques et linguistiques, des gardiens de troupeaux, des anciens, des adultes des classes ouvrières, des gens ayant des préférences sexuelles ou des affiliations religieuses différentes ne soient pas pris en compte. Si l'on ne connaît pas la réponse à la question : « Qui manque à l'appel ? », il est difficile de savoir ce qui peut être fait de plus utile à ce sujet. Le compte-rendu de séance nous a rappelé la responsabilité particulière des États concernant la protection des minorités, et nous nous sommes accordés à reconnaître que développer les compétences pour analyser les données était une priorité importante pour renforcer les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie.

- 12/ Toujours sur la question de l'équité, nous affirmons à l'Institut international pour la formation des adultes que les objectifs numériques ne suffisent pas lorsqu'il s'agit de défis mondiaux. Nous pensons que les cibles devraient être rationnelles et consister à réduire le fossé entre les possibilités et les résultats du quintile le plus riche de la population et ceux des 40 % les moins riches. Mais pour atteindre cet objectif nous avons vraiment besoin d'améliorer notre capacité à collecter et analyser les données.
- 13/ Le premier soir du forum, j'ai cité Raymond Williams, qui affirmait qu'en période de changement, les gens se tournent vers l'éducation afin de comprendre ce qui se passe, de faire les ajustements nécessaires en tenant compte de ces changements, mais surtout pour pouvoir contribuer à façonner le changement. Inévitablement, dans les ateliers qui examinaient l'impact du changement sur les individus, nous nous sommes surtout intéressés à l'alphabétisation en tant que clé de la participation démocratique, et à son impact sur les compétences pour améliorer les options concernant le travail et le parcours de vie. Toutefois, une contribution très intéressante a suggéré une forme différente de globalisation de l'apprentissage individuel – dans laquelle des disciplines provenant de cultures spécifiques avaient trouvé une audience mondiale – du tai chi au yoga ; de la cuisine marocaine à la danse du ventre.
- 14/ Une autre conséquence de la mondialisation sur la vie des individus a été discutée au cours de l'atelier qui a exploré le travail de la Fondation Hassan II et d'autres agences qui s'occupent des migrants marocains travaillant et vivant à l'étranger, afin qu'ils ne perdent pas leurs racines culturelles. Elles les aident en les formant et en les guidant dans les difficultés inhérentes à la transition vers une vie dans un contexte différent. Les migrations sont, bien sûr, une des principales caractéristiques de ce nouveau monde féroce et globalisé dans lequel nous vivons, et elles constituent des défis pour ceux qui restent; pour les migrants qui s'installent dans un nouveau lieu ; pour les habitants des pays d'accueil. Chaque défi nous rappelle un des piliers de Delors : apprendre à vivre ensemble est un élément clé de l'apprentissage tout au long de la vie.
- 15/ Il y a à présent à Berlin une communauté de migrants représentant

40% de la population totale, et dans l'un des ateliers la réponse créative de la ville a été décrite qui a fixé comme objectif que 25% des emplois dans les services publics soient attribués à des migrants. On nous a dit que le secteur privé a répondu de manière positive en cherchant activement à refléter la diversité de la population locale dans son personnel.

16/ Les ateliers qui ont examiné les évolutions de l'apprentissage tout au long de la vie dans le secteur privé se sont penchés sur les pratiques et les politiques de responsabilité sociale des entreprises, et sur les défis du développement des compétences à une période où les changements dus aux nouvelles technologies, à l'amélioration des communications et à une géodynamique en pleine évolution influent sur les perspectives des entreprises. Il est apparu clairement que les organisations responsables sont confrontées à un défi majeur pour faire face aux conséquences d'une concurrence plus intense, de la mondialisation et du changement climatique, tout en assurant le succès et la durabilité des entreprises. Qu'ont signifié, dans les pratiques des entreprises, les défis discutés à la Conférence de Rio+20, qui ont mis l'accent sur la nécessité pour le développement d'établir un équilibre entre l'économique, l'humain et l'écologique ? La réponse est que, dans le meilleur des cas, mettre en pratique le programme de Rio conduit à transformer l'entreprise intérieurement et extérieurement. Cependant, à mon avis, il ne fait aucun doute que le monde de l'entreprise a besoin de faire preuve d'une responsabilité plus dynamique concernant le développement du personnel. Trop souvent, l'essentiel de la formation et du développement est proposé à ceux qui sont les plus anciens, et à ceux qui ont déjà eu le plus de possibilités d'apprendre.

17/ On nous a dit, une fois encore, que les entreprises comptent davantage sur les qualités personnelles que sur les compétences acquises grâce à des études formelles. Pourtant, on nous a rappelé en même temps le vieux dicton : « *Si nous ne savons pas où nous allons, peu importe le chemin que nous prendrons* ». Donc dans quelle mesure la formation est-elle la clé de la réussite ? Nous sommes tous d'accord pour dire qu'il vaut mieux acquérir les compétences correspondant à l'économie de demain que du monde d'hier. Mais une fois de plus, les contextes peuvent modifier la réponse. En

Europe, encourager la mobilité est un élément clé de la préparation au travail pour les privilégiés – grâce au programme Erasmus. L'émigration pour les Philippins, par ailleurs, où l'économie dépend des 50% de la population qui travaillent à l'étranger, et de l'argent rapatrié, est concentrée sur une main-d'œuvre domestique moins qualifiée. Dans ce contexte, la formation professionnelle semble moins une priorité publique.

- 18/ Je n'ai pas pu assister à l'atelier sur le rôle des syndicats dans l'apprentissage tout au long de la vie. Au Royaume-Uni, l'organisme Unionlearn a recruté et formé 30 000 représentants syndicaux volontaires pour enseigner ; ceux-ci offrent à un groupe de pairs une formation et du soutien à des collègues, convaincus qu'apprendre est une compétence industrielle majeure. Ils reconnaissent que la motivation est un élément capital dans le programme de formation des adultes, et que l'on est vraisemblablement plus motivé par l'expérience de quelqu'un qui est comme soi que par un représentant d'institutions d'apprentissage formel.
- 19/ Dans un monde du travail où les gens se déplacent au-delà des frontières, la reconnaissance des acquis de l'expérience et des qualifications obtenues à l'étranger est d'une importance vitale. Mais il n'y a pas que les individus qui bougent. L'atelier a constaté la commercialisation et la marchandisation croissantes de la formation et de la reconnaissance des acquis, ainsi que l'augmentation de fournisseurs d'enseignement et de formation transnationaux - plus nombreux jusqu'à présent dans l'enseignement supérieur, mais en augmentation dans le secteur professionnel.
- 20/ La troisième série d'ateliers a été consacrée aux transformations sociales et à l'apprentissage tout au long de la vie, en remettant en cause l'opinion étroite selon laquelle l'amélioration du PIB signifierait une vie meilleure pour tous. À la lumière de l'analyse de la Commission Sarkozy des limites du PIB pour apporter du bien-être parallèlement à l'activité économique, et de l'engagement des pays andins pour le « bien vivre » - où l'on considère que les transformations doivent inclure l'expérience humaine et le respect de la nature - nous nous sommes demandé comment répondre au mieux à la mondialisation pour faire un monde où la vie vaille la peine d'être vécue.

21/ Cette question fut d'abord examinée avec un regard neuf pour voir comment combiner le mieux possible le formel et l'informel afin d'obtenir de nouvelles perspectives cognitives, en prenant le lieu de travail comme contexte, et en privilégiant le silence, la patience et la modestie dans l'observation. Le second atelier avait pour thème la santé et l'éducation, et a mis en lumière la tension entre le savoir des experts et l'engagement démocratique. Quel est le rôle du médecin dans un monde où des malades s'informent eux-mêmes en échangeant des connaissances avec des pairs sur des sites web spécifiques qui apportent des informations toujours meilleures à des questions toujours plus pointues ? Il y a clairement des risques pour un médecin généraliste. Mais ceci mènera-t-il à une individualisation des soins de santé où le mieux informé recevra un meilleur traitement ? Et cet apprentissage avec ses pairs est-il valable ? Ces questions nous ramènent aux connaissances de base et à l'importance de l'esprit critique.

22/ Au cours du dernier atelier, deux approches à la fois différentes mais complémentaires ont été envisagées pour agir au niveau régional. Tenant compte du changement global, la ville de Marrakech a réagi avant même Rio+20 en adoptant des politiques conformes avec l'agenda 21 ; mais ce qui m'a particulièrement frappé, c'est le travail du Conseil pour le développement de Transeft. On nous a parlé des transformations d'un village où l'habitude était de brûler de vieux pneus pour fournir de la chaleur pour cuire des poteries. Un four à gaz moderne a non seulement transformé la poterie, mais a également rendu possible le développement du tourisme et a amélioré l'espérance de vie des citoyens. J'ai aimé leur sens des réalités, également, avec la décision de fixer un minimum de 12% de femmes parmi les responsables élus, là où le Conseil fournissait des ateliers associant formation et réflexion. Ceci est certainement un savoir fondé sur de bonnes bases, de la solidarité mise en pratique.

23/ Ainsi, en conclusion, dans quelle direction se tourner pour relever les défis de l'avenir ? Comme Carol Anonuevo de l'UNESCO l'a suggéré, nous devons travailler sur la politique, la gouvernance, le développement de programmes, la qualité et l'accès – thèmes clés identifiés à CONFITEA VI, la conférence mondiale à Belém. Mais cela, à mon avis, ne suffira pas. Comme l'a dit Sergio Haddad, il nous

faut également élaborer une nouvelle façon de voir le monde, de travailler dans la solidarité – en connaissant la valeur les choses que nous savons ensemble autant que de celles que nous savons individuellement. Nous avons besoin d’inventer de nouvelles formes d’association et d’apprentissage, en prenant plaisir à partager avec les autres et en prenant soin des ressources limitées de notre planète. C’est, pour moi, un programme pour l’apprentissage tout au long de la vie dans un monde où la vie vaudra la peine d’être vécue.

■ CMA CONFERENCE SYNTHESIS

- 1/ One conference presenter reminded us yesterday of the quote that ‘those who want to travel should be humble’. Given that I have been reliant on the able translators to follow much of the proceedings, and that I am far from home, I am acutely aware of my own limitations in synthesising the conference.
- 2/ The conference opening offered a metaphor for Jacques Delors’ encouragement that we must learn how best to live together when xxx of the Marrakech city administration told us of the square where he lived as a child; taking breakfast on successive days with Christian, Jewish and Islamic families, as children ran in and out of each others’ houses.
- 3/ What followed was a sequence of richly diverse discussions – relating to individuals, companies and to learning for social transformation.
- 4/ Sergio Haddad introduced one of the workshops with a summary of the macro context facing the world now, with its intersecting economic, environmental and social crises, with accelerating inequality; weakening states ,and with the growing power of transnational corporations to generate profits in one country and realise them in a

low or no tax administration. Much of the debate focused on how this broad context related to policy and practice in adult learning at the level of the state, cities and territories, and how too it affected the behaviour of responsible enterprises.

- 5/ Anxiety generated by intensified global competition can be seen in rich and developing countries alike, and in too many countries this has led to a narrowing of educational goals to economic instrumentalism, to grow the economy, and to prepare citizens for their role as consumers.
- 6/ I mentioned the accelerating inequality, which Wilkinson and Oickett captured so well in their book, *The Spirit Level*. Despite the aspirations of the Millennium Development Goals (MDGs), to halve global poverty in the fifteen years leading up to 2015, the findings of the latest Global Monitoring report for Education for All (EFA) make bleak reading, as Arne Carlsen reminded us. It is now clear that whilst the Education for All goals were inter-related, and represented a holistic approach to the developing world's educational needs, the inclusion of just two of those goals in the MDGs had a distorting effect, concentrating development resources on universal primary education in particular, to the detriment of other educational priorities.
- 7/ We saw the consequences of this in the first seminar on literacy. The risk is that people who drop out of schooling lose skills unless they live in a literate environment. I was struck here, too, by the need to see literacy as a continuum not a one off event. Teaching the alphabet is not enough in a complex modern society.
- 8/ We have recognised in our discussions the increasing role of new technologies. I picked up some comments on Twitter about the women, literacy and development seminar which took place this morning. They argued that women who are literate are less likely to be trafficked, less likely to contract HIV/AIDS, and less likely to lose children through death in childbirth. As the seminar reminded us literacy improves health, financial capability, parenting skills, and social inclusion. I don't usually quote Lenin, but as he put it 'literacy is not a political problem, but the fundament without which you don't have a polity.' The seminar recognised the importance of contexts

– legal, economic, social and cultural – in determining access to, and the nature of literacy in different places, and emphasised, too, the power of inter-generational and family learning.

- 9/ The point was made in several of the conference seminars that no government can meet all the learning needs of adults throughout their lives. As a result we need a combination of formal, non-formal and informal learning opportunities provided by a wide range of social actors. The third seminar explored the contemporary Canadian experience. It demonstrated that we can usefully blur elements of these categories given access to web-based technologies to enable individuation of studies. This creates challenges of course for tutors or supporters of learning to acquire a mastery of what was called techno-pedagogy. It also provides spaces to foster peer group learning.
- 10/ The same seminar also discussed the key importance of learning at significant moments of transition in the life cycle. They reviewed the work in the UK of the NIACE sponsored Inquiry into the Future of Lifelong Learning, which reviewed learning needs for the increasingly complex initial transitions into labour market activity (roughly school leaving to 25); the needs of the rather overloaded 25-50s when work, families and social obligations often leave little time for structured learning; 50-75s – moving out of the labour market and often under-utilised, and 75 plus where learning often relates to a decline in physical skills, and a less active life. Each presents different learning challenges which reach beyond the narrow utilitarianism of much public policy.
- 11/ These first three seminars also provoked discussion on the need for good data, and for headline numbers to be disaggregated. We have already noted the under-representation of women, but unless sub-groups can be identified from population and participation data the risk is that the need of people with disabilities, ethnic and linguistic minorities, herders, elders, working class adults, people with different sexual preferences or religious affiliation will be missed. Without knowing the answer to the question ‘who isn’t there?’ it is hard to know what can most usefully be done about it. We were reminded in the report back session of the particular responsibility of states to protect minorities, and agreed that building skills in

analysing data was an important priority in strengthening lifelong learning strategies.

- 12/ Whilst we are on the subject of equity, we argue in the International Council for the Education of Adults that numerical targets are not enough when considering global challenges. We believe that the targets should be relational – securing a reduction in the gap between the opportunities and achievements of the most affluent quintile of the population with that of the least affluent 40 percent. But to achieve that goal we do indeed need better capacity to collect and analyse data.
- 13/ On the first evening of the conference I quoted Raymond Williams, who argued that at times of change people turn to learning to understand what is happening, to make adjustments in the light of change, but most importantly so that they can help to shape change. Inevitably, our focus in the seminars which looked at the impact of change on individuals has been on literacy as a key to democratic participation, and on its impact on skills to improve options to work and to shape lives. However, one very interesting contribution suggested a different form of globalisation of individual learning – where disciplines developed in specific cultures had found a global audience – from tai chi, to yoga; from Moroccan cuisine to belly dancing.
- 14/ A further impact on the lives of individuals, arising from globalisation came up in the seminar which explored the work of the Hasan 2nd Foundation and other agencies which support Moroccan migrants working and living abroad, to hold on to their cultural roots; and supporting the struggles inherent in the transition to living in a different context with coaching and mentoring. Migration is, of course, a key feature of the fierce new global world we are living in, and presents challenges for the people left behind; for the migrants settling in a new place; and for people in the receiving societies. Each challenge is a reminder of the Delors' pillar – that learning to live together is a key component of lifelong learning.
- 15/ Berlin has now a migrant community totalling 40% of its total population, and one of the seminars heard about its creative response, where the city adopted a target of 25% of public service jobs for migrants. We

were told that the private sector has responded positively in actively seeking to reflect the diversity of the local population in its workforce.

16/ The seminars examining developments in lifelong learning in the private sector looked at businesses' social responsibility policies and practices, and at the challenges of skills development at a time when changes arising from new technologies, improved communications, and changing geo-dynamics all impact on firms' prospects. There was wide recognition that there is a major challenge facing responsible organisations in addressing the impact of intensified competition, globalisation and of climate change, whilst securing the success and sustainability of the enterprise. What, participants asked, did the challenges discussed at the Rio Plus 20 conference with its insistence that development needed to balance the economic, the human and the ecological mean for the practices of firms? And they answered that at best addressing the Rio agenda leads to change inside and outside the company. However, to my mind there can be no doubt that the corporate world needs to develop a more dynamic responsibility for the development of staff. In too many places the bulk of training and development is offered to those who are most senior, and to those who have already had most learning opportunity.

17/ We were told, once again, that companies rely most on soft skills rather than those acquired through formal study. Yet at the same time were reminded of the old saying 'If we don't know where we are going, any road will take us there'. So how far is training a key to success? We all agree that it is better to train for the skills of tomorrow's economy than for yesterday's world. But once again. Context affects the answer. In Europe supported mobility is a key part of work preparation for the privileged – through the Erasmus programme. Migration for Filipinos, however, where the economy relies on more than 50% going abroad to work, and to repatriate money, is concentrated on less skilled domestic labour. In that context skills preparation for work seems less of a public priority.

18/ I missed discussion at the conference of the role of trade unions in lifelong learning. In the UK, UnionLearn has recruited and trained 30,000 volunteer union learning representatives, who offer peer group mentoring and support to fellow workers, in the belief that learning is

a key industrial skill. They recognise that motivation is a key element of the curriculum for adults, and that you are more likely to be motivated by the experience of someone like oneself than by a representative of formal learning institutions.

- 19/ In a world of work where people move across boundaries, the recognition of prior experience and of qualifications gained overseas is of vital importance. But it is not just individuals who move. The conference noted the increasing commercialisation and marketization of training and competence recognition, and of the growth of transnational education and training providers – most notable to date in higher education, but growing in the skills sector too.
- 20/ The third sequence of seminars looked at social transformation and lifelong learning, questioning the narrow view that improvement in Gross Domestic Product will mean life improvements for all. In the light of the Sarkozy commission's analysis of the limitations of GDP to capture well-being alongside economic activity, and the Andean countries' commitment to 'buen vivir' – where transformation is seen to include human experience and a care for nature – we asked what response to globalisation will best make for a world worth living in.
- 21/ This question was examined first in a fresh look at how best to combine the formal and the informal to secure new cognitive perspectives, taking the workplace as context, and focusing on silence, patience and modesty in observation. The second seminar looked at health and education, highlighting the tension between expert knowledges and democratic engagement. What is the role of the physician in a world where expert patients have primed themselves through peer group learning on condition specific websites with ever better information and sharper questions. There are clear risks for a generalist medical practitioner. But will this lead to the individualisation of health care where the better informed get better treatment? And is all peer learning good, and reliable? These questions lead us back to the basic education and the importance of critical enquiry.
- 22/ In the final seminar we were given two different but complementary approaches to acting at the regional level. In the light of global change the city of Marrakech responded ahead of Rio plus 20 to adopt policies

in line with Agenda 21. But I was particularly struck by the work of the Council for the Development of Transeft – where we were told of the transformation of a village where old tyres had been habitually burned to generate the heat to fire pots – leaving acrid fumes lingering over the village. A modern gas-fired kiln has not only transformed the pottery, but also restored the possibility of tourism, and improved the health and life-expectancy of citizens. I liked their practical response, too, to the decision that a minimum of 12% of elected officials should be women, where CDT provided workshops, combining training and reflection. This, surely is grounded learning, solidarity in practice.

23/ So, in conclusion, where should we look to meet future challenges. As Carol Anonuevo from UNESCO suggested, we need to work on policy, governance, programme development, quality and access – the key themes identified at CONFINTEA VI, the world conference in Belem. But that, in my view will not be enough. As Sergio Haddad said, we have, too, to build a new way of seeing the world, working in solidarity – valuing the things we know together, as much as those we know individually. We need to invent new forms of association and of learning, taking delight in our shared humanity, and taking care of the limited resources of our planet. That, for me, is an agenda for lifelong learning in a world worth living in.



Michèle GENDREAU-MASSALOUX (France)
 Recteur et Conseiller d'État honoraire
 Directrice de pôles
 Délégation interministérielle à la Méditerranée

INTERVENTION LORS DE LA SÉANCE FINALE DU FORUM DU CMA

Michèle Gendreau-Massaloux rappelle que les apprentissages tout au long de la vie sont un secteur prioritaire dans sa mission, au sein de la nouvelle Délégation Interministérielle à la Méditerranée. Elle développe des réseaux dans les 43 pays, ceux d'Europe et des pays riverains du sud et de l'est de la Méditerranée, qui demandent à être soutenus dans leurs projets.

Un réseau d'ingénieurs de plusieurs pays, du nord et du sud, (France, Espagne, Italie, Turquie, Albanie, Egypte, Israël, Mauritanie, Palestine) permet par exemple que se réalisent des stages professionnels et des mobilités. Michèle Gendreau-Massaloux et ses collègues travaillent sur des propositions d'actions communes concernant les travaux publics, l'énergie non polluante, l'éducation et la formation, l'emploi des jeunes, la santé... Elle souhaite que se développent des actions concrètes qui tiennent compte des possibilités d'emploi, des souhaits de mobilité, de la réalité étudiante de chaque pays. Elle insiste sur le respect des cultures nationales, la volonté d'échanger n'étant pas celle de se confondre.

Elle révèle l'intérêt des échanges en matière de pratiques de gouvernance :

« Vous avez depuis longtemps pensé que la formation tout au long de la vie ne pouvait exister que si les éducateurs et enseignants parlaient, dans le monde du travail, avec le patronat, avec les syndicats, et sous le regard de l'État. Ce partenariat-là est loin d'être acquis dans les pays de la Méditerranée. Au nord comme au sud, sur ce sujet, les échanges sont parfois rugueux, comme le savent, en France, les

collaborateurs des recteurs ; mais le dialogue entre ces partenaires est une des conditions d'une prise en charge collective des progrès de la place la formation tout au long de la vie dans les systèmes éducatifs. La question n'est pas traitée de la même façon dans les différents pays, mais vous avez tous des expériences, des souhaits et des projets à apporter à notre débat. »

La deuxième priorité concerne les questions qui occupent beaucoup le monde de l'éducation, mais aussi celui du travail, de la sécurité et de la santé dans l'exercice d'une profession. Un observatoire des pratiques et des perspectives de changement, qui pourrait empêcher que des métiers difficiles soient confiés à des personnes peu résistantes, pourrait voir le jour, avec l'appui du secrétariat de l'Union pour la Méditerranée, situé à Barcelone. Il montrerait que l'innovation, en ce domaine comme ailleurs, peut avoir des effets de levier, pays après pays.

« Le dernier de mes sujets, dont vous avez parlé à propos du Maroc et des métiers d'art, touche au rôle de certaines pratiques professionnelles, quand elles sont exercées avec une volonté de transmission, dans un environnement approprié : elles peuvent jouer un rôle moteur dans les évolutions sociales et économiques. J'ai voyagé dans le Sud du Maroc, où la collecte de l'argan et sa transformation ont permis l'évolution de communautés de femmes qui ont découvert leurs capacités à exercer un emploi valorisant. Des coopératives sont nées, dont les résultats sont prometteurs. Bientôt, j'espère, une « Fondation pour les femmes en Méditerranée », permettra que ces expériences réussies soient connues et se démultiplient. D'autres projets importants sont également nés au Maroc : un réseau d'Enseignement ouvert et à distance, EoMed, en mode wifi, qui propose des cours aux étudiants des universités membres de ce réseau, en trois langues, anglais, arabe et français ; une École des arts visuels de Marrakech, qui apporte une formation professionnalisante à des étudiants des deux rives, avec des enseignants et des formateurs professionnels qualifiés venant de plusieurs pays. L'insertion des étudiants de cette École dans le monde des média et des institutions culturelles nationales se fait sans difficulté.

Beaucoup de pistes de réflexion restent à explorer. Les révolutions éducatives ne se font jamais « à la hache », mais sur le long terme. La piste de la mobilité me paraît essentielle. Il faudrait créer un « Erasmus méditerranéen », prévoir des allocations pour accueillir les jeunes professionnels et les étudiants de master au moins six mois dans chacun des pays impliqués.

Une autre direction aborde la question des traductions pour valoriser et donner à connaître la culture propre à chaque ensemble national, à travers par exemple les contes populaires et les récits traditionnels. Beaucoup reste à faire, mais les volontés, individuelles et collectives, ne manquent pas. »

Arne CARLSEN (Danemark)
 Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour
 l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)

Director of UNESCO Institute
 for Lifelong Learning
 Representing the Director-General of UNESCO,
 Ms Irina Bokova



OBSERVATIONS FINALES SUR LE 3^{ÈME} FORUM MONDIAL SUR LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE¹

Mme Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO, m'a demandé de la représenter et de faire le discours de clôture du 3^{ème} Forum mondial sur les apprentissages tout au long de la vie. Mme Irina Bokova adresse ses salutations au Forum et l'assure de l'engagement très fort de l'UNESCO et d'elle-même personnellement – envers l'apprentissage tout au long de la vie en tant qu'élément primordial pour favoriser une croissance durable et inclusive.

Le Secrétaire général des Nations Unies a lancé en septembre 2012 la première Initiative mondiale pour l'éducation, dont le but est de donner une place plus importante à l'éducation dans l'agenda mondial et de renforcer l'engagement national et international. Après plusieurs années au cours desquelles l'intérêt s'est porté sur d'autres priorités, la question de l'éducation fait actuellement son grand retour. Son impact positif sur de multiples aspects du développement est maintenant reconnu. Cette initiative soutiendra les efforts des Etats membres pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous qui furent adoptés par 164 pays en 2000 à Dakar, à mettre en pratique avant 2015 pour la plupart. La première Initiative mondiale pour l'éducation est un engagement sur cinq ans. On espère qu'elle jouera un rôle important pour définir l'agenda de développement au-delà de 2015. Les trois priorités de l'initiative sont : s'assurer que tous les enfants soient scolarisés, améliorer la qualité de l'éducation, et favoriser la citoyenneté globale.

¹ Merci à Yvette Poisson déléguée du CMA qui a assuré les traductions pendant le forum et pour les actes

La Directrice générale de l'UNESCO a été nommée Secrétaire exécutive du Comité de pilotage de l'initiative.

Au sujet de l'éducation, il est clair du point de vue de l'UNESCO que l'alphabétisation est la base de l'apprentissage tout au long de la vie. Une personne illettrée ne peut pas poursuivre des études secondaires et supérieures, ni accéder à la formation continue à aucun niveau- formel, non-formel ou informel. Pour eux, la voie vers la formation continue est bloquée.

200 millions de jeunes dans le monde ont besoin d'une deuxième chance pour acquérir les connaissances de base –lire, écrire et compter. Comment relever ce défi ? Un des moyens consiste à créer des liens entre l'école et le monde du travail. Un autre est de renforcer le développement de compétences relationnelles en rapport avec le travail d'équipe, la créativité, la résolution des problèmes et l'esprit d'entreprendre. Une troisième voie est d'établir de nouveaux partenariats entre le secteur public et le privé. Il nous faut offrir de nouvelles voies pour permettre aux gens d'améliorer leurs capacités, pour les aider à échapper à la pauvreté et au chômage. Cela nécessitera d'accorder plus d'importance à l'éducation non-formelle et informelle, et d'établir des liens plus étroits entre les systèmes formels et non-formels. Il sera nécessaire de développer des systèmes pour reconnaître, valider et accréditer les résultats de l'éducation non-formelle et informelle. Et il nous faudra comprendre et évaluer les lieux où les apprentissages se font les apprentissages ; pas simplement dans les salles de classe, mais aussi dans le monde du travail, à la maison et dans les interactions sociales.

Nous devons également nous rappeler que l'éducation, la formation et les systèmes éducatifs ne concernent pas seulement le développement des compétences. Ils transmettent aussi des valeurs humaines, ce qui nous permettra de créer des lieux de travail meilleurs, et des sociétés plus durables, plus équitables et plus inclusives. Nos systèmes d'éducation, de formation et d'apprentissage devraient en particulier transmettre les valeurs de paix, de démocratie, de respect des autres, de compréhension interculturelle, d'équité, d'égalité des sexes, et de durabilité, afin de façonner l'avenir que nous souhaitons.

L'UNESCO travaille actuellement à une étude préliminaire sur la

nécessité de revoir les Recommandations sur le développement de l'éducation des adultes, adoptées par la Conférence générale de Nairobi en 1976. Cette recommandation est un instrument légal mais non coercitif pour les Etats membres. Certaines organisations à présent envisagent même la possibilité d'une convention des Nations Unies sur les apprentissages tout au long de la vie. Une convention est un instrument légal plus fort qu'une recommandation. Le Conseil exécutif de l'UNESCO discutera de cette étude préliminaire lors de sa réunion en avril 2013, et au cours de la Conférence générale en octobre 2013. L'UNESCO a également commencé à travailler sur une actualisation du Rapport de la commission sur l'éducation pour le vingt et unième siècle de 1996, présidée par Jacques Delors, à la lumière de contextes en mutation et de nouveaux défis. L'objectif est de revisiter les quatre piliers de l'apprentissage définis dans ce rapport : apprendre à savoir, apprendre à être, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble. Ce sera une contribution importante à l'agenda de l'éducation et du développement au-delà de 2015.

Dans ce Forum nos discussions ont porté sur l'apprentissage en relation avec le monde du travail, sur la personne apprenante et sur l'éducation pour transformer les sociétés. Nous avons également discuté d'apprendre à apprendre, ce qui pourrait être un élément du rapport Delors actualisé.

Aucun pays aujourd'hui ne peut réussir à construire un système d'éducation formelle qui répondra à tous les besoins de ses habitants en matière d'éducation. Par conséquent nous devons reconnaître et construire toutes les formes d'apprentissage – formelles, non-formelles et informelles. Ceci doit inclure une importance plus grande donnée à l'apprentissage sur le lieu de travail, vu que la majeure partie de l'apprentissage qui se fait sur le lieu de travail est non-formelle.

Je tiens à remercier le Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie d'avoir organisé ce 3^{ème} Forum mondial sur les apprentissages tout au long de la vie. Je voudrais aussi remercier la ville de Marrakech et le Royaume du Maroc d'avoir d'accueilli ce forum. Dans mon rapport à Mme Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO, j'exprimerai mes impressions positives sur ce 3^{ème} Forum mondial.

Je vous remercie.

CLOSING REMARKS OF THE 3RD WORLD FORUM FOR LIFELONG LEARNING.

The Director-General of UNESCO, Ms Irina Bokova, has asked me to represent her and deliver a closing statement to the 3rd World Forum for Lifelong Learning. Ms Bokova sends her greetings to the Forum with the assurance that UNESCO – and she personally – are strongly committed to lifelong learning as a key element in developing sustainable and inclusive growth.

The Secretary-General of the United Nations launched the *Global Education First Initiative* in September 2012. The aim is to raise the profile of education on the global agenda and to strengthen national and international commitment. After several years in which focus shifted to other priorities, education is now making a strong comeback. Its positive impact on multiple aspects of development is being recognized. This initiative will support Member States in their efforts to achieve the Education for All goals, which were adopted by 164 countries in the year 2000 in Dakar, with a 2015 target date set for most. The *Global Education First Initiative* is a five-year-long engagement. It is hoped that it will play an important role in defining the post-2015 development agenda. The three priorities of the initiative are: ensuring that all children attend school, improving the quality of education, and fostering global citizenship. The Director-General of UNESCO has been designated as the Executive Secretary of the Steering Committee of the initiative.

When talking about education, it is clear from the perspective of UNESCO that literacy provides the foundation for lifelong learning. Without literacy, a person cannot pursue secondary and higher education, or continuing education at any level – whether formal, non-formal or informal. Their path to continuous education is blocked.

200 million young people worldwide need a second chance to acquire basic literacy and numeracy skills. How can we deal with this challenge? One way is to create stronger ties between schools and the world of work. Another is to strengthen the development of soft skills in relation to teamwork, creativity, problem-solving, entrepreneurship. A third way is to build new partnerships between the public and the private sectors. We need to offer more avenues for people to improve

their skills, helping them to escape poverty and unemployment. This will require a greater focus on non-formal and informal learning. It will require better ties between formal and non-formal learning systems. It will require that we develop systems to recognize, validate and accredit the outcomes of non-formal and informal learning. And it will require that we understand and appreciate where learning occurs; not just in classrooms, but also in the world of work, in homes and in social interactions.

We also need to remember that education, training and learning systems are not only about developing skills. They are also about transmitting human values, so we can create better places of work, and more sustainable, equitable and inclusive societies. Specifically, our education, training and learning systems should transmit the values of peace, democracy, respect for others, intercultural understanding, equity, gender equality, and sustainability in order to actively shape the future we want.

UNESCO is currently working on a preliminary study of the desirability of revising the 1976 Recommendation on the Development of Adult Education, adopted by the General Conference in Nairobi in 1976. This recommendation is a legal instrument but is not binding for Member States. Some organisations now even discuss the possibility of a UN Convention on Lifelong Learning. A convention is a stronger legal instrument than a recommendation. The Executive Board of UNESCO will discuss the preliminary study in its meeting in April 2013, and at the General Conference in October 2013.

UNESCO has also started work on an update of the 1996 Report of the International Commission on Education for the Twenty First Century, chaired by Jacques Delors, in light of changing contexts and new challenges. The aim is to revisit the four pillars of learning defined in this report: learning to know, learning to be, learning to do and learning to live together. This will be an important contribution to the post-2015 education and development agenda.

In this conference we have discussed learning in relation to the world of work, we have discussed the learning person and learning for transforming societies. We have also discussed learning to learn, which may be an element in the updated Delors Report.

No country today can afford to build a formal education system that will respond to all the learning needs of its people. Therefore, we need to recognise and build on all forms of learning – *formal*, non-formal and informal. This must include a greater focus on workplace learning, as most of the learning that occurs in the workplace is non-formal.

I would like to thank The World Committee for Lifelong Learning for organizing the 3rd World Forum for Lifelong Learning. I would also like to thank the city of Marrakesh and the Kingdom of Morocco for hosting the conference. In my report to the Director-General Ms Irina Bokova, I will convey my positive impressions of this 3rd World Forum.

Thank you.

Des échos de la manifestation

C'est dans la salle du conseil de la ville de Marrakech le 31 octobre 2012 que s'est ouvert le 3^{ème} Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie, sous le Haut patronage du Roi Mohammed VI, organisée par le CMA (Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie), en partenariat avec l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, le CIEA (Conseil international pour l'éducation des adultes), l'Université Cadi Ayyad et la Ville de Marrakech.

Le forum a réuni du 1^{er} octobre au 2 novembre 2012, plus de deux cent personnes, issues des cinq continents. Nous avons voulu donner la parole aux participants et témoigner de l'ambiance avec quelques photos.

Merci pour cette belle rencontre !

Il faut réapprendre à regarder
Ô baladins anonymes de la Place Jamâa el Fna
Montreurs de singes savants,
De serpents amoindris,
De pigeons fidèles,
Lecteurs attendris d'un geste inaccompli,
Ô sept saints-Patrons
Caracolant,
Traquant au bout de vos ghaïtas agiles
la racine profonde du cri.

"Racines" Tayed Saddiki extrait de "PLace Jemâa el Fna" de Ouidad Tebbaa et Mohammed Faiz éditions la croisée des chemins

Pascal GALVANI

Professeur Département de Psychosociologie et Travail Social,
Université du Québec à Rimouski, 300 allée des Ursulines
Rimouski (Québec), G5L 3A1 CANADA

Site web et blog : <http://pascalgalvani.uqar.ca>
Coordonnateur de la revue *Présences*, revue d'étude des pratiques psychosociales
<http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>



Makoto SUEMOTO (Japon)
Professeur à l'Université de Kobe

■ L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE : VUE DU JAPON

Suite au 11 mars 2012 où le Japon a connu le tremblement de terre qui s'est produit dans la région Est du Japon, puis le Tsunami qui a suivi, et la contamination radioactive à Fukushima, j'insiste sur la nécessité d'élargir les activités d'apprentissage à l'éducation pour le développement durable. Ce que je veux dire ici avec « l'éducation pour le développement durable » c'est qu'il est maintenant nécessaire de construire dans le monde la « new literacy » (en anglais) ou l'alphabétisation nouvelle dans la « société du risque ».

Tout le monde se souviendra de la catastrophe, des images du Tsunami, des grosses vagues noires qui recouvraient la terre, des réservoirs de stockage de gaz emportés brûlants par le courant de l'eau... Ces images ont tout changé : non seulement le tremblement de terre a pris des vies, a détruit les maisons et a rendu déserts des villages entiers mais aussi, elles nous ont montré à quel point notre société côtoie le risque. En un mot, la catastrophe a dévoilé les fragilités de notre société et la brutalité des conséquences qui en résulte pour les populations.

C'est pourquoi il apparaît qu'après le « onze de mars », il nous appartient de contribuer à créer la société durable qui est intégrale et inclusive et le rôle des apprentissages y est clé : les apprentissages constituent sans aucun doute une des réponses pour la construction collective du développement durable.

COMMENTAIRE

Pascal Galvani reprend les propos de Makoto Suemoto (voir atelier G « les apprentissages informels » où intervenait P Galvani): « Nous devons réapprendre à vivre » nous a dit notre collègue. Quels sont les savoirs émergents dans les expériences inédites des adultes confrontés aux défis inter-culturels, aux migrations, aux pollutions, à la rareté des ressources et aux crises économiques ? Les savoirs alternatifs de l'avenir sont aujourd'hui expérimentés par des minorités dans les marges du système. Les savoirs émergents de ces experts d'expérience sont inconnus et ignorés par les systèmes éducatifs formels. La première tâche pour les formateurs est d'ouvrir des espaces réflexifs et dialogiques pour permettre aux adultes de réfléchir, de conscientiser et d'échanger sur leurs expériences de mise en forme et en sens dans un monde en mutation. Nous sommes tous appelés à réapprendre comment vivre sur cette planète.

Jean VANDERSPELDEN

ITG – www.iapprende.fr
 Membre du FFFOD (Paris) – www.fffod.fr

**Michel FERILLOT**

NSUP – www.insup.org
 Membre du FFFOD (Paris) – www.fffod.fr



Extraits d'un article publié le 05/11/2012 sur le site de FFFOD. Article complet consultable à l'adresse suivante : http://www.fffod.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=2592

L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE : MARRAKECH 2012 : ENCORE DU CHEMIN À PARCOURIR !

850 millions de personnes n'ont toujours pas accès à l'éducation dans le monde¹ ! Cette donnée permet de mesurer le parcours qu'il reste à faire, pour passer d'une réflexion sur le concept « Apprendre Tout au Long de la Vie, ou ATLV » à des pratiques réelles, ajustées, qualitatives, et surtout, quantitatives. »

Les échanges préliminaires ont permis de rappeler que les enfants, en particulier les orphelins², et les femmes sont toujours les plus éloignés de l'éducation. D'une façon générale, le « niveau de formation » de la majorité de la population mondiale demeure faible. « Apprendre tout au long de la vie » reste aujourd'hui une forme de privilège, y compris dans la plupart des pays de l'OCDE. Les politiques intègrent progressivement ces dimensions dans des programmes, plutôt à long terme, liés à la santé, à l'emploi, au social ou à la culture. L'un des objectifs du millénaire est l'éducation pour tous ; droit inégalement mis en œuvre en raison des pauvretés, précarités, marginalisations, crises, conflits, intempéries, catastrophes etc ... Makoto Suemeto³, collègue Japonais, a souligné le lien entre ATLV et les conditions/parcours de vie, en s'interrogeant sur « Apprendre, pour quel monde ? ».

Après Paris en 2008, Shanghai en 2010, l'objectif de cette troisième

édition était de dépasser la phase de diagnostic, les constats faisant consensus. Ce forum s'était fixé comme but d'ouvrir des pistes pour passer du discours à l'action ; pour passer du « Pourquoi ? » (lien entre qualité de niveau de vie et niveau d'éducation, dans des contextes de plus en plus mouvants) au « Comment ? ».

Trois thématiques ont structuré les échanges ; « La personne apprenante », « Le rôle de l'entreprise » et « Apprendre pour changer la société ». Des actions de plusieurs pays ont illustré ces questions (Allemagne, Corée, Finlande, Brésil, Canada, Québec, Maroc, Royaume-Uni, etc ...) analysées sous différents angles : éducation universelle inclusive, apprentissage intergénérationnel, concertation communautaire, en particulier en Afrique autour de la famille, et aussi, autoformation accompagnée, apprentissages informels, accès aux connaissances, via le numérique, mobilité comme vecteur d'apprentissage et autres...

Parmi les points clés, on peut retenir :

- **La convergence Nord-Sud et Sud-Nord sur des problématiques de lutte contre d'exclusion a été mise en valeur.** L'accent a été mis sur la nécessaire prise en compte des besoins des publics et l'adaptation de la formation à leurs environnements socio-économiques. Exemples : Ecole de la bergère et du berger (EdB) au Burkina Faso et au Bénin, dans une logique de formation tout au long de la vie, liée et adaptée à la mobilité pastorale ; actions d'alphabétisation durable des marins pêcheurs au Maroc, prise en compte des populations migrantes à Berlin, etc...
- **La mobilité à l'étranger résonne clairement avec ATLV comme une des clés de réussite.** Exemples présentés : appui culturel de la fondation Hassan II pour les marocains vivant à l'étranger ; savoir-faire des Compagnons du devoir, en France, avec le « tour du monde » comme outil de transmission ; force des programmes européens (Erasmus et autres) présentés par l'Agence Éducation Formation pour plus 170000 personnes ; échanges Nord-Sud d'apprenants de niveau V dans des logiques formative et civique ;

¹ En 2012, 48% des adultes marocains sont analphabètes, dont 55% des femmes

² Association de la mise à niveau des résidents à la maison des enfants de Marrakech Dar tifi - bab ghmat - www.amanremen.com

³ Professeur à l'université de Kobé au Japon

- Tous les participants ont appelé de leurs vœux une plus grande hybridation des dispositifs. Il s'agit de jouer de la porosité positive, susceptible de donner plus de sens à la complémentarité évidente entre les apprentissages formels et informels. La mission «Union pour la méditerranée» a présenté les actions pilotées par le Maroc sur le développement des actions FOAD avec une logique de mutualisation des ressources ;
- Le numérique n'a pas été signalé comme outil d'interpellation novateur au cours de ce colloque, sinon à l'exception notable de la conclusion du Forum et des actions présentées par le TELUQ/UQAM à Montréal. Le Québec apparaît comme un territoire où l'ATLV est une réalité pour « mieux vivre » du « préscolaire à la retraite ».

Un des temps forts de ce forum fut très certainement la controverse scientifique⁴ sur la thématique « Apprendre à apprendre ». De manière un peu schématique, on pourrait dire que Louise Sauvé (UQAM) se plaçait sur une dynamique de médiation « Apprendre à s'autoformer »⁵, avec une double prise en compte du cognitif et de l'affectif, tandis que Philippe Meirieu esquissait une logique « Apprendre à comprendre » dans une dynamique d'interpellation culturelle⁶, favorisant l'approche cognitive. Cette controverse, celle de Marrakech, pourrait s'intituler : « L'apprenant a-t-il un affect ? » ...



⁴ Voir le Compte rendu dans les actes [rubrique « controverse »]

⁵ Telle que l'on peut la trouver dans les pratiques des APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) en France - www.app-reseau.eu - APapp ; membre du FFFOD

⁶ « Donner du sens aux apprentissages en reliant l'intime à l'universel, par une confrontation de chaque apprenant à une œuvre, en vue de favoriser une dynamique libidinale de jouissance par le savoir, plutôt que par la surconsommation »



Patricia GAUTIER MOULIN

Déléguée générale du CMA

QUELLES PISTES D'ACTION POUR DÉVELOPPER LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Si la nécessité d'apprendre tout au long de la vie fait l'unanimité –850 millions de personnes n'ont pas accès à l'éducation- la question du « comment ? » reste posée et c'était l'ambition de cette troisième édition du Forum mondial de définir les actions à privilégier.

Comment passer du diagnostic à l'action ?

La question est récurrente. En 1996, Jacques Delors s'interrogeait sur la façon de relier les différentes séquences éducatives. Selon lui, l'éducation tout au long de la vie permet de les ordonner, d'aménager les transitions, de valider les parcours. En 2009, la Confintea VI à Belém plaide également pour un passage « *de la rhétorique à l'action* ». Et en 2010, le Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie organisé à Shanghai par l'Agence chinoise pour la stratégie de développement de l'éducation se fixe pour objectif de passer de la parole à l'action. Toujours en 2010, le 2^{ème} Forum mondial organisé à Shanghai par le CMA note que « *l'idée est admise par tous mais qu'il y a une absence de réels dispositifs mettant en relation les opportunités d'apprentissages tout au long de la vie* ». Enfin en 2011, l'Assemblée générale de l'ICAE souhaite que se développent des propositions d'action à l'échelle mondiale, régionale et locale.

Au cours de ce 3^{ème} Forum mondial, les 200 participants issus des cinq continents dont été invités à explorer trois pistes : « La personne apprenante », « Le rôle des entreprises » et « Apprendre pour transformer la société ».

Une révolution éducative ?

Comment qualifier les transformations actuelles observées au plan mondial dans les secteurs de l'éducation et de la formation ? Les participants au 3^{ème} Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie ont hésité : mutation, métamorphose ou révolution. Finalement ils ont opté pour « révolution ». Pourquoi et avec quels éléments constitutifs ? Pour Yves Attou, président du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, cette révolution éducative est la conséquence de l'interaction de trois tendances lourdes : mondialisation, numérisation et marchandisation.

La mondialisation conduit à une multiplicité d'offres éducatives transnationales, au développement de stratégies de réseaux... et aucune régulation. La numérisation et l'introduction massive des technologies de l'information et de la communication donnent naissance à une véritable industrie du multimédia éducatif ou à des dispositifs hybrides combinant présentiel et e-learning. Enfin, la marchandisation se traduit notamment par un recul global de l'intervention publique, l'émergence d'un marché gigantesque concernant l'éducation et la formation pour répondre à une forte demande.

Le CMA entend être acteur de cette révolution éducative plutôt que spectateur. Pour cela, trois pistes d'action seront privilégiées :

- Faire œuvre de pédagogie. En effet, il existe un grand décalage entre les experts de l'éducation et de la formation et l'opinion. Parents, élus, et beaucoup d'enseignants ont encore une représentation traditionnelle de l'éducation. La confusion entre « apprentissages tout au long de la vie » et « formation professionnelle continue » est fréquente. De plus, les médias relayent très peu le thème des apprentissages tout au long de la vie, souvent par incompréhension.
- Qualifier les réseaux apprenants. La naissance de nombreux réseaux apprenants sans aucun garde-fou exige d'en clarifier les critères et le CMA a déjà engagé des travaux dans ce sens.
- Une convention de l'UNESCO. Le CMA souhaite que l'UNESCO organise une Convention sur « les apprentissages tout au long de la vie » à l'instar de celle sur « la défense et la promotion des expressions culturelles », adoptée en 2005. Cette initiative éviterait que ces réseaux se développent sans aucune régulation.

Des facteurs favorables aux apprentissages tout au long de la vie

Trois tendances convergent aujourd'hui pour favoriser les apprentissages tout au long de la vie, considère Yves Attou, président du CMA (Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie), lors de son intervention dans le cadre du 3^{ème} Forum mondial.

- En premier lieu, la défense du droit universel à l'éducation. L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1946 qui stipule que « toute personne a droit à l'éducation » s'est traduit par création du Conseil international de l'éducation des adultes (CIEA) en 1973 à Ontario, puis en 2000, au Forum mondial de l'éducation à Dakar et enfin en 2001, au cours de la 6^{ème} Assemblée générale du CIEA.
- Deuxième facteur positif, l'affirmation de l'approche holistique. On la retrouve en 1967 dans le fameux « village global » de McLuhan, en 1972, dans le rapport Edgar Faure « Apprendre à être », au cours de la CONFINTEA III de Tokyo, en 1990 à la Conférence mondiale de Jomtien et aussi dans le rapport de l'OCDE : « Apprendre à tout âge » en 1996.
- Troisième point de convergence très important, l'évolution du lien entre Éducation et croissance économique et entre formation et emploi. Ces proximités sont citées en 1964 dans la théorie du Capital humain de Gary Becker, reprises en 2006 par la Déclaration finale du Sommet du G8 de Saint Pétersbourg et enfin dans les travaux de l'OCDE, en particulier dans sa revue Synthèses de 2007, intitulée « Apprentissage tout au long de la vie et Capital humain ».

Perspectives 2014

Yves ATTOU
Président du Comité mondial
pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA)



Le Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA) a dressé un bilan très positif du 3^{ème} Forum mondial. Notre ONG a montré sa maturité aux plans institutionnels, organisationnels et scientifiques. Ces actes élaborés par notre commission éditoriale et sa présidente Evelyne Deret, secrétaire générale du CMA, sont une trace précieuse dans le long chemin de nos réflexions et nos actions.

Fort de cette réussite, le CMA prépare le 4^{ème} Forum mondial pour 2014 en collaboration étroite avec la direction générale de l'UNESCO, avec l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL Hambourg) et avec le Conseil international pour l'éducation des adultes (ICAE). Ce partenariat a vocation à s'élargir à d'autres organisations, particulièrement à des entreprises internationales dans le domaine de l'éducation et de la formation et à des organisations mondiales de l'économie sociale. De plus, l'animation du « Club des entreprises partenaires du CMA », par Alexandre Ginoyer, chef de projet de ce troisième forum, Délégué général du CMA, ouvrira des opportunités intéressantes. L'objectif est de parvenir à un équilibre entre entreprises commerciales, collectivités publiques et organisations de l'économie sociale.

Par ailleurs, la représentativité mondiale du CMA doit être amplifiée. L'objectif est d'être représenté dans les 190 états membres de l'UNESCO. A ce jour, le CMA est représenté dans 72 pays Cette dimension internationale du CMA est déterminante. Ainsi, le réseau actuel des délégués nationaux, animé par Michel PANET, pourrait évoluer vers un « Collège mondial des experts », grâce notamment aux intervenants internationaux rencontrés lors de nos trois forums.

Au plan scientifique, le CMA contribuera à la réflexion sur les politiques publiques d'apprentissages tout au long de la vie et sur la qualification des réseaux apprenants. Françoise Dax-Boyer, vice-présidente du CMA et présidente de la commission réseaux, avec Pascale de Rozario, sociologue (Conservatoire national des arts et métiers / Cnam / France), Déléguée générale du CMA, ont lancé un groupe de travail pour identifier les contributions des têtes de réseaux membres du CMA, en privilégiant 7 dimensions, appelées provisoirement « les 7 piliers d'un réseau apprenant », à savoir santé, démocratie, apprenance, expériences, multiculturalité, inter-génération, et multi-usages. En effet, le CMA est convaincu de la responsabilité sociétale et éthique des réseaux mondiaux apprenants. Pour ce faire, ce groupe recherchera la collaboration d'une association internationale dédiée aux sciences de l'éducation afin d'engager une recherche-action.

Au plan scientifique toujours, le CMA, par la médiation des ateliers de ce forum et de ces coordonnateurs, issus le plus souvent du Comité exécutif du CMA, a pu développer sa capacité à mettre en valeur des pratiques innovantes comme celles proposées dans l'atelier « Femmes, filles et défis de l'éducation », celles sur l'interculturalité comme source d'apprentissage ainsi que l'importance des savoirs non formels et informels à intégrer et à mieux gérer pour construire une nouvelle société de la connaissance.

A cet égard, la veille internationale impulsée par Pierre Landry, Délégué général à la communication du CMA, est une valeur ajoutée dont les résultats figurent sur notre site Web (wcfel.org).

Par ailleurs les publications du CMA, pilotées par la commission éditoriale et Evelyne DERET, mettent à disposition documents et dossiers (lettres, actes) élaborés avec des chercheurs, des experts et des praticiens sur des questions clés pour les apprentissages tout au long de la vie (le numérique, les entreprises les villes et les territoires apprenants...)

L'ouverture du CAMPUS du CMA est très appréciée des acteurs des apprentissages tout au long de la vie. Il vise à soutenir les opérateurs qui veulent se développer à l'international. Il est cohérent avec

le constat partagé selon lequel la mondialisation étend le terrain d'intervention au « village planète ».

Enfin, le CMA active depuis janvier 2013 une campagne mondiale d'adhésion en direction des particuliers et des organisations publiques et privées. Cette démarche complète le développement du CMA afin d'en faire à terme une organisation représentative, constituée de partenaires institutionnels et d'une base large d'adhérents individuels.

La révolution n'a pas encore eu lieu, celle qu'on attend n'est pas encore là, mais le CMA souhaiterait se trouver au carrefour de toutes les opportunités qui changeront la vie de chaque citoyen monde.



Bibliographie

Pierre LANDRY

Délégué général du Comité mondial
pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA)
Communication internationale



■ BIBLIOGRAPHIE/WEBGRAPHIE

Apprendre à apprendre

- Shirley Wright, (2012) L'apprentissage inversé : vite dépassé ...des étudiants qui s'ajustent à leurs besoins, en font plus s'ils ont besoin d'en faire plus, choisissent leur ressources, y compris de bons vieux livres, vont à leur propre rythme, échangent souvent avec leurs compagnons et leur professeur ; celui-ci peut aider personnellement ceux qui en ont besoin.
<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18979/apprentissage-inverse-vite-depasse-quand-flip/>
- Apprendre au XXIe siècle, Cahier pédagogique, n° 500, Nov. 2012
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article8088>
- Giordan A., Saltet J. (2011), Apprendre à apprendre, Editions 84
<http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/appcomprendre.html>
- Bourgeois E., Chapelle G. (dir. [2010], Apprendre et faire apprendre, PUF
http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/webeduc/admin/user_upload/pdf/faire_apprendre_recherche.pdf
http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf
- HOSKINS B., FREDRIKSSON U. (2008), Learning to Learn: What is it and can it be measured?, European Commission – JRC
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/979/1/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>
- HOLEC H., (1990) Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?
web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf
- Apprendre à Apprendre : Ça s'apprend !
<http://revue.autoformation.chez.com/?p=1436>
- François Taddéi est l'auteur d'un rapport pour l'OCDE, « Former des constructeurs de savoirs créatifs et collaboratifs ».
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6602>

I - La personne apprenante

La personne au centre de son parcours

- Le parcours professionnel : un puzzle à reconstruire tout au long de la vie
<http://www.centre-inffo.fr/Le-parcours-professionnel-un.html>

Femmes, filles et défis de l'éducation

- Forum mondial sur l'éducation des filles (2000)
http://www.unesco.org/education/wef/fr-leadup/fr_findings_girls.shtm
- ONU Femmes - L'accès et la participation des femmes et des filles à l'éducation, à la science, à la technologie et à l'emploi
<http://www.unwomen.org/fr/2011/03/women-and-girls-access-to-and-participation-in-education-science-technology-and-employment/>

De l'analphabétisme à l'alphabétisation

- UNESCO
<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/>
- ANLCII - Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme Pour l'accès à tous à la lecture, l'écriture et aux compétences de base
<http://www.anlci.gouv.fr/>

II - Les territoires

Les entreprises responsables

- Sciences Humaines (2011) Les limites de la vertu
http://www.scienceshumaines.com/des-entreprises-responsables-les-limites-de-la-vertu_fr_6474.html

Travailler, se former à l'étranger

- Erasmus : un nombre record d'étudiants sont partis étudier ou se former à l'étranger en 2009-2010
<http://www.europaforum.public.lu/fr/actualites/2011/06/comm-erasmus/index.html>
- Barbot Marie-José (), "Voyages de formation interculturelle et étonnements" in Le Journal des psychologues 2010/5 (n° 278)
<http://www.jdpsychologues.fr/sommaire.asp?numsom=278>

Les évolutions dans la gestion des compétences

- Eduscol (2005) - La notion de compétences et ses usages en gestion des ressources humaines
<http://eduscol.education.fr/cid46097/la-notion-de-competences-et-ses-usages-en-gestion-des-ressources-humaines.html>
- Dejoux Cécile (2008), Gestion des compétences et GPEC, Dunod
<http://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/gestion-des-competences-et-gpec-9782100514540>
- Le Boterf Guy, Ses ouvrages (1970 – 2010)
<http://www.guyleboterf-conseil.com/ouvrages.htm>

III - Apprendre pour transformer la société

Les apprentissages informels

- Bibliographie Hélène Bézille
<http://lesquoy.fr/WordPress3/bibliographie/>
- Bibliographie sur les apprentissages informels par D. Cristol
- AFPA, Revue Débat formation juin 11 / numéro 10
Dossier : LE GISEMENT DES SAVOIRS INFORMELS
http://www.leadership.dauphine.fr/fileadmin/mediatheque/site/courage_managerial/pdf/dossier_afpa__avoirs_informels.pdf
- The encyclopaedia of informal education - INFED
<http://www.infed.org/>

Santé et éducation

- Eduscol - La santé, un enjeu éducatif, de santé publique et de société
<http://eduscol.education.fr/cid47750/education-a-la-sante.html>
- Duflo E. (2010), Le Développement humain, Seuil
La santé et l'éducation sont les préalables non seulement au bien-être social, mais aussi à la liberté : ce livre montre comment les faire progresser de manière décisive.
<http://www.seuil.com/livre-9782021014747.htm>

Territoire et mondialisation

- Autoformation mondialogante
http://llearning.free-h.net/A-GRAF/recherche/af_mondialogante.htm
- Territoires et mondialisation : enjeux du développement
<http://www.world-governance.org/spip.php?article169>



De haut en bas, de gauche à droite :

Louise SAUVE, Hélène BEZILLE, Fouad CHAFIQI, El Habib NADIR, Alfonso LIZARZABURU, Evelyne DERET, Aminata DIALLO-BOLY, Oumar SOUMARE, Tom SCHULLER, Elie MAROUN, Carol TAYLOR, Alexandre GINOYER, Philippe DA COSTA, Fuad BENMAKHOULOUF, Sébastien THIERRY, Arne CARLSEN, Abdelhakim ALAGUI, Laurence RAJAT, Michel GUISEMBERT, André MALICOT, Jean VANNOY, Pascal GALVANI, Françoise DAX-BOYER, Hamed CHEHBOUINI, Mohamed MELYANI, Marlène BOUCHE, Carolyn MEDEL-ANONUEVO, Abdelkrim KHATIB, Klaus KOHLMAYER, Pascale DE ROZARIO, Sergio HADDAD, Philippe MEIRIEU, Farida TEMIMI, Révelyne CHABRUN, Claude VILLEREAU, Michel PANET, Nicolas SIMIOT, Jacques VITRAC, Patricia GAUTIER-MOULIN, Kinverly GARCIA, Yvette POISSON, Fatiha KAREME, Françoise CHAMBRE, Marie-Claude METOIS, Pierre LANDRY.

Charte du CMA

Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie¹

La présente charte a pour objet de présenter les principes d'action du CMA et ses engagements en direction des différents acteurs du champ éducatif au plan mondial.

NOTRE VISION D'UNE « SOCIÉTÉ-MONDE » DE LA CONNAISSANCE²

La vie est un long apprentissage : les apprentissages correspondent aux multiples manières et moments d'une vie pour apprendre ; l'éducation et la formation n'en sont qu'une des illustrations.

Le CMA mobilise toutes les compétences au plan mondial pour faire des apprentissages tout au long de la vie pour tous une réalité. Il s'agit de permettre à chacun d'avoir la possibilité d'apprendre tout au long de sa vie, dans le respect de la justice, du droit et des libertés fondamentales.

Cette volonté s'appuie sur trois principes :

- Mettre l'économie au service de l'homme et non l'inverse.
- Tenir compte de la diversité des cultures et des idées.
- Agir au plan collectif par une plus grande articulation entre les systèmes éducatifs, culturels, économiques et politiques.

Le CMA œuvre pour une culture des apprentissages comprise comme la possibilité, pour chaque personne, d'apprendre et de développer ses potentialités pour elle-même, à tous âges et en toutes circonstances. Ainsi, chacun pourra apprendre par soi-même, par les autres et par son environnement dans un processus

¹ Pour mieux connaître l'identité du CMA, consulter le document « Le CMA en bref » disponible sur le site www.CMA-lifelonglearning.org

² Notre analyse et nos principes figurent dans le document « Regards sur l'innovation dans les apprentissages », Rubrique "Commissions »

continu. Il pourra ensuite valoriser et faire reconnaître ses compétences ainsi acquises par la société.

En d'autres termes, cette culture des apprentissages tout au long de la vie permettra à chaque citoyen de s'épanouir dans la dignité en développant ses potentiels au profit de lui-même et de la société pour renforcer la cohérence sociale, le développement des personnes et un développement intégral et durable de la société.

NOS ENGAGEMENTS EN VUE DE L'ÉMERGENCE DE CETTE SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE

Pour atteindre ces objectifs, le CMA entend mobiliser, au plan mondial, différents acteurs-clefs : décideurs politiques ou de la société civile et responsables du champ éducatif au plan pédagogique, institutionnel ou organisationnel pour la mise en œuvre d'une culture partagée des apprentissages tout au long de la vie. Il s'engage à offrir aux acteurs précités un ensemble de moyens propres à favoriser la circulation des informations, les échanges, la réflexion, l'action et la réflexion. Cet engagement se décline en 5 points susceptibles d'être augmentés et enrichis en fonction de l'évolution de son activité.

- 1/ Organiser régulièrement des manifestations internationales : séminaires, colloques, forums et auditions publiques où des experts et des praticiens sont invités à présenter leurs travaux et leurs réflexions en interaction avec le public
- 2/ Animer des groupes de recherche et de réflexion sur des thématiques, récurrentes ou d'actualité, relatives aux apprentissages tout au long de la vie
- 3/ Animer un réseau mondial composé d'un ou de plusieurs délégués par État-membre de l'UNESCO. Recueillir et diffuser les informations en provenance de ce réseau.
- 4/ Diffuser des pratiques innovantes dans le domaine des apprentissages, de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis de l'expérience
- 5/ Publier régulièrement les informations en provenance des différentes instances et partenaires du CMA (principaux supports actuels : La lettre du CMA, communiqués de presse, actes des forums et des séminaires, programmes, plaquettes de présentation.

Site du CMA : www.CMA-lifelonglearning.org

Site de veille : www.CMA-lifelonglearning.org/ll/

Le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA) conduit, depuis sa création en mars 2005, une réflexion sur ce thème, avec l'appui d'un partenariat mondial, enrichi d'auditions publiques d'experts et de séminaires internationaux. Le troisième Forum mondial constitue une étape importante pour tenter de répondre à une question centrale :

pourquoi et comment apprendre tout au long de la vie, et quelles pistes d'actions privilégier ?

Si la plupart des acteurs s'accordent sur la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, qu'ils viennent des pays développés, en développement ou émergents, les questions du pourquoi et du comment restent entières. Les deux premiers forums, de 2008 à l'UNESCO à Paris et de 2010 à Shanghai, ont ouvert des voies qui seront approfondies à Marrakech sous forme d'ateliers :

- « La personne apprenante »
- « Le rôle des entreprises »
- « Apprendre pour transformer la société »



Les Actes proposent une synthèse des interventions, des échanges qui se sont tenus lors des rencontres de Marrakech fin octobre et début novembre 2012. Ils n'offriront sans doute pas la même homogénéité que les actes précédents compte tenu du nombre des ateliers, de la pluralité des thèmes traités et des échanges qu'ils ont suscités. Les actes reflètent les temps forts et les points clés de cette manifestation ainsi que les pistes d'analyse et d'action pour l'avenir qui y ont été présentées.

Le Comité mondial poursuit, depuis sa création en 2005, son engagement dans une voie exigeante qui vise à fédérer deux logiques en matière d'éducation : l'une humaniste et l'autre économique et qui promeut la transmission de valeurs où le lien social reste premier. Il participe et contribue au plan international aux manifestations et actions qui vont dans ce sens. Suite au premier Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie organisé en 2008 à Paris et qui a rassemblé plus de mille participants, une délégation du Comité mondial a participé la sixième conférence internationale pour l'éducation des adultes (Confintea VI) qui a eu lieu au Brésil en mai 2009. Le CMA a été partenaire officiel du Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie organisé en mai 2010 conjointement par l'UNESCO, par la Société chinoise pour les stratégies de développement de l'éducation et la Commission nationale chinoise pour l'UNESCO et le Gouvernement municipal populaire de Shanghai.

Le deuxième Forum mondial qui s'est tenu à Shanghai en 2010 prolongeait ces premiers travaux en continuant à valoriser les pratiques innovantes, à promouvoir l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation pour tous en insistant sur la reconnaissance des acquis, formels certes mais aussi non formels et informels. Le troisième forum dont les actes rendent compte, s'est déroulé le 31/10 et 1-2/11 à Marrakech

Un quatrième forum est d'ores et déjà prévu en 2014. Des séminaires internationaux se tiendront en 2013. Tous s'inscriront dans les travaux développés par le Comité Mondial dont ils soutiendront les principes et valeurs clés.

Comité Mondial pour les apprentissages tout au long de la vie

40 rue des Blancs Manteaux – 75004 Paris

Tél. 00 (33) 1 75 50 48 85

worldcommittee@wcfel.org – www.CMA-lifelonglearning.org

Lors du 3^e Forum un film a été réalisé par Claude Villereau, délégué du comité mondial, que vous pouvez visionner sur : http://cma-lifelonglearning.org/frenchbis/index_.php?page=forum_2012

ORGANISÉ PAR



EN PARTENARIAT AVEC



AVEC LE SOUTIEN DE

