

# Actes du colloque de la FDEP

## FORMER POUR DEVELOPPER SANS EXCLURE Chavannes de Bogis 9 – 10 novembre 2000

<b>Remerciements</b> .....	p. 2
<b>Préambule</b> .....	p. 3
<b>Introduction</b> <i>Bernard Schneider</i> .....	p. 4
<b>Proximité, polyvalence, participation : des caractéristiques à promouvoir dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté</b> Synthèse de la première journée <i>Bernadette Morand-Aymon</i> .....	p. 5
<b>Conditions cadres pour le développement de formations polyvalentes, participatives et de proximité</b> Synthèse de la seconde journée <i>Johnny Stroumza</i> .....	p. 15
<b>Pour une éducation des adultes participative, pluridimensionnelle et de proximité</b> <i>Bernard Normand</i> .....	p. 22
<b>Liste des participants</b> .....	p. 30

## Remerciements

Nos remerciements vont aux intervenants :

MM. Christophe Dunand, Réalise, Genève  
Grégoire Evéquoz, OOF, Genève  
Furio Bednarz, ECAP, Lugano  
Ferruccio D'Ambrogio, Lugano  
Daniele Beltrametti, FPSE  
François Ponzio, Formation Migros Vaud-Genève  
André Schlaefli, FSEA  
Jean-Pierre Gindroz, CPLN, Neuchâtel  
Bernard Normand, ICEA, Québec

Aux animateurs des ateliers :

Mme Esther Désilets, FPSE  
MM. Pierre-Alain Léchet, Clés pour le travail  
Benoît Michel, consultant  
Patrick Rywalski, ISFPF

A la responsable de la logistique :

Mme Jutta Lenggenhager

Et à tous les participants venus donner vie au premier colloque de la Fondation pour le développement de l'éducation permanente.

## Préambule

Pour des raisons de commodité de lecture, d'économie d'investissement, mais surtout d'utilisation dans le travail pratique par les membres de la Fondation, nous proposons ici une formule condensée pour les actes du premier colloque de la FDEP.

On trouvera ainsi, dans un premier temps, une synthèse des travaux effectués lors de la première journée du colloque, consacrée à la discussion de quelques pratiques exemplaires et aux critères proposés par la Fondation pour en analyser la qualité ; puis, dans un deuxième temps, une synthèse de la deuxième journée, dévolue à l'analyse des conditions qui, dans le contexte de ces formations, en facilitent le développement.

Ces deux synthèses reflètent bien les réflexions effectuées par les acteurs de ce colloque, mais aussi les points de vue propres à leurs deux auteurs.

Enfin, en raison de l'utilité, pour la Fondation, du regard porté sur ses activités par une personnalité extérieure à la Suisse, nous proposons l'intégralité de la communication de B. Normand, directeur de l'ICEA.

Nous tenons cependant d'une part à remercier vivement les intervenants qui ont ainsi contribué à nourrir le travail de ces deux jours, et d'autre part à informer les lecteurs que chaque institution présentée lors de ces deux journées fait l'objet d'un lien dans le site de la FDEP (<http://fdep.ch>).

## Introduction

Si le développement économique de ces dernières années a produit un certain nombre d'effets positifs en contribuant notamment à une forte réduction du chômage, il a engendré, parallèlement, une marginalisation sociale, culturelle et professionnelle d'une large frange de la population.

En Suisse, par exemple, les récentes statistiques de l'Office fédéral de la statistique montrent qu'une partie importante de la population n'accède que très faiblement, voire pas du tout, à la formation continue des adultes. Dans une société qui se dit « Société du savoir », qui considère et déclare la compétence comme un capital essentiel et incontournable, ce phénomène est pour le moins préoccupant.

La Fondation pour le développement de l'éducation permanente (FDEP) est née, dans ce contexte, en septembre 1999. Elle s'est fixé comme objectif central de remédier, dans les limites de ses possibilités, à cette inacceptable marginalisation en promouvant une formation des adultes au service de celles et ceux qui en ont le plus besoin. Regroupant, à l'échelon national et international, une quarantaine de partenaires d'institutions publiques et privées, actifs dans le champ de la formation des adultes, la FDEP vise à développer des activités spécifiques et concrètes. Parmi celles-ci, mentionnons des colloques et forums d'échanges entre acteurs concernés, un prix annuel pour encourager un projet institutionnel novateur, un réseau de pratiques "exemplaires", un centre de documentation et la promotion de formations de formateurs travaillant avec des publics dits "faiblement qualifiés".

Le colloque, qui s'est tenu à Chavannes-de-Bogis en novembre 2000 fut la première manifestation publique de la FDEP. A cette occasion, la présentation de pratiques de formation en milieu institutionnel et en entreprises a permis de nombreux échanges et réflexions, ainsi que l'identification des conditions essentielles, facilitant le développement de telles pratiques.

Le succès rencontré par ce colloque est également dû à la qualité des présentations, la diversité des pratiques présentées, ainsi qu'à la vivacité et la tonicité des discussions dans les ateliers et les plénières.

Les actes de ce colloque restituent les éléments centraux des questions débattues pendant ces deux très riches journées de travail. Un grand merci à celles et ceux qui en sont les auteurs.

Et, enfin, ma chaleureuse reconnaissance à tous les organisateurs, intervenants et participants à ce colloque, qu'ils soient de Suisse, de France, du Portugal, du Québec ou d'ailleurs. Et rendez-vous au prochain colloque de 2001.

Bernard Schneider  
Président de la FDEP

# **Proximité, Polyvalence, Participation :** **Des caractéristiques à promouvoir** **dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté**

**SYNTHESE DE LA PREMIERE JOURNEE**  
**Bernadette Morand-Aymon**

## **INTRODUCTION**

Constatant les phénomènes de marginalisation sociale, professionnelle et culturelle d'une frange de la population, du risque de déséquilibre social, et, partant, des dangers encourus par la démocratie, la *Fondation pour le développement de l'éducation permanente* tente de redonner une impulsion nouvelle aux principes de base qui ont nourri l'éducation des adultes dès ses premiers jours, quand bien même ou peut-être parce que les évolutions actuelles constatées dans le champ de la formation continue ne sont pas toujours en cohérence avec ces principes fondateurs (orientation prioritaire vers l'emploi, "scolarisation", utilitarisme à court terme, inaccessibilité donc exclusion de certains publics...).

Pour contrecarrer les effets de ces courants contradictoires, la FDEP axe son action prioritairement au bénéfice d'un type de public, et veut ainsi soutenir en premier lieu la formation de base des adultes peu ou pas scolarisés ou qualifiés, promouvoir l'ouverture de l'offre de formation continue aux publics les plus défavorisés. Prioritairement, mais non exclusivement : elle entend privilégier une formation continue, générale et professionnelle, "*orientée vers des modalités de développement respectueuses de l'intérêt de tous*". C'est pourquoi elle se réfère aux courants éducatifs promus tant par l'éducation populaire que par la formation en entreprise et les organisations internationales.

En d'autres termes, les objectifs de la Fondation sont clairs : promouvoir une formation à la citoyenneté pour le maintien de la cohésion sociale, c'est-à-dire, renforcer les compétences de citoyen des adultes en formation, par une meilleure articulation entre formation initiale et formation continue, entre formation générale et formation professionnelle, par la reconnaissance des formations formelles et informelles, par l'implication de tous les acteurs concernés.

L'appellation de "formation continue" cache en réalité une très grande diversité de pratiques ; cette diversité en est sans doute la richesse, et il s'agit de la valoriser par le biais d'une reconnaissance accrue de quelques caractéristiques qui, à nos yeux, en conditionnent la qualité.

Trois de ces caractéristiques servent de repères identitaires à l'éducation permanente que la FDEP s'engage à promouvoir et sont définies dans la Charte de la Fondation :

- **une éducation de proximité**, située près des pratiques, de l'expérience et des besoins de chacun, accessible au plus grand nombre, adaptée dans ses buts et moyens aux diversités culturelles de ses acteurs ;
- **une éducation polyvalente**, simultanément générale, culturelle et professionnelle, renforçant les compétences sociales et techniques nécessaires pour assumer les droits et devoirs du citoyen, pour assurer une bonne insertion sociale et trouver un emploi qualifié ;
- **une éducation participative**, inscrite dans une gestion de la formation impliquant les apprenants et les formateurs, privilégiant leur autoformation individuelle et collective" <sup>1</sup>.

A l'occasion du premier colloque de la FDEP, une journée entière de travail a été consacrée à dégager un consensus autour de ces trois caractéristiques de "bonnes pratiques" de formation, dont nous allons tenter ici de réaliser une synthèse.

Nous avons ainsi consacré la première journée du colloque à la poursuite de quatre objectifs :

- à partir de la définition générale présentée dans la Charte, nous voulions voir comment proximité, polyvalence et participation se traduisent dans les faits d'une part, et mettre en lumière la diversité de leurs applications concrètes d'autre part : nous avons donc choisi de présenter en plénière trois pratiques qui illustrent, chacune à sa manière, les trois caractéristiques.
- A travers la confrontation avec d'autres pratiques représentées dans les ateliers, nous voulions identifier les points communs, mais aussi les originalités et les questions encore ouvertes à ce propos,
- et vérifier la pertinence des caractéristiques retenues en terme d'appréciation de la qualité des formations à promouvoir.
- Enfin, nous avons pour ambition de repérer, puis formuler quelques indicateurs qui témoigneraient de la réalité de ces trois caractéristiques.

Précisons, parce que cela a rendu l'exercice plus difficile mais aussi plus riche, que les trois pratiques qui ont servi d'appui à la réflexion sont de nature différente et s'adressent à des publics différents :

- « Qualification 41 » est une certification professionnelle pour un public principalement mais non exclusivement en emploi, elle se situe sur le versant professionnel de l'insertion ; elle est portée par l'Etat.
- « Réalise » est une association qui offre des programmes d'emplois temporaires visant l'insertion sociale et professionnelle ; travail et formation – la plupart du temps

---

<sup>1</sup>. Fondation pour le développement de l'éducation permanente – Former pour développer sans exclure ; charte. Voir <http://fdep.ch>.

informelle – s'articulent ici dans le même processus ; elle s'adresse à un public exclu ou marginalisé, en difficulté d'insertion.

- L'« ECAP » est une fondation qui regroupe notamment des syndicats et propose bon nombre de formations destinées à des travailleurs pas ou peu qualifiés, dont une grande partie d'immigrés, engagés par exemple sur des grands chantiers (gros œuvre) ; elle présentait ici une formation des formateurs travaillant avec ces publics.

Le choix de ces trois pratiques<sup>2</sup> démontre que l'insertion sociale et professionnelle est une responsabilité à partager<sup>3</sup> et que les chemins pour y parvenir sont divers :

- elle identifie la responsabilité et nécessite l'implication d'acteurs différents : l'Etat, les associations, les partenaires sociaux, sans oublier bien sûr les formateurs et les participants ;
- elle réclame des politiques différentes : assurer des qualifications professionnelles reconnues, favoriser l'insertion sociale et professionnelle (par le travail notamment), professionnaliser – et donc reconnaître le haut niveau de compétence nécessaire – les formateurs en charge des publics peu ou pas qualifiés, en difficulté d'insertion ;
- elle s'appuie sur des modalités de formation variées : individuelles et collectives, formelles et informelles, mais toutes ancrées dans une pratique, professionnelle ou autre.

A partir de ces illustrations et des travaux menés en ateliers, nous sommes arrivés à la conclusion que les trois caractéristiques retenues sont effectivement pertinentes<sup>4</sup> et que des indicateurs peuvent être identifiés. Sans pouvoir – ni vouloir – en donner une liste exhaustive, en voici les principaux.

## LES PRINCIPAUX INDICATEURS DE PROXIMITÉ, PARTICIPATION, POLYVALENCE

### Proximité

Promouvoir une formation de proximité,

- c'est en faciliter les conditions d'accès (financières, géographiques, temporelles, pédagogiques [reconnaissance des acquis, rapport des participants au savoir traité en formation]), et organiser les modalités d'accueil et d'orientation des participants ;
- c'est soutenir leur motivation pour enclencher le processus individuel de transformation ;

---

<sup>2</sup>. Pour des informations détaillées, voir les liens sur le site de la FDEP.

<sup>3</sup>. Voir **L'insertion sociale et professionnelle : une responsabilité à partager**, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1996-97.

<sup>4</sup>. Mais pas pour autant exclusives (d'autres pourraient les enrichir), ni sans danger (elles ont des limites au-delà desquelles les situations de formation peuvent s'avérer contre-productives).

- c'est créer une relation entre le formateur et le "formé" (confiance, écoute, reconnaissance) et avec le groupe (vivre ensemble ; solidarité, convivialité, interculturalité...);
- c'est appuyer le processus de formation sur les caractéristiques culturelles des participants (langage, références, représentations, valeurs...);
- c'est privilégier des stratégies de formation articulant l'individuel et le collectif, l'accompagnement par les formateurs et par les pairs ; c'est aussi créer un lien direct entre la préoccupation quotidienne du participant et la formation, et appuyer le processus éducatif sur des activités diverses, qui ont valeur d'usage pour l'individu en formation ;
- c'est mettre en place des modalités d'évaluation et de certification qui renforcent la confiance en soi des participants (évaluation formative, continue, partagée par les acteurs ; certification dotée d'une valeur marchande et/ou d'une valeur symbolique forte pour les individus) ;
- c'est mobiliser des formateurs expérimentés, au bénéfice notamment d'une connaissance fine des caractéristiques du public en formation, capables ainsi d'en analyser les besoins et les attentes et de les articuler avec ceux du contexte ;
- c'est créer des relais avec l'environnement (notamment le monde du travail) ;
- ...

## **Participation**

Concevoir et animer une formation participative suppose la prise en compte de trois dimensions distinctes : la personne en formation, les modalités de gestion de l'organisme de formation, la relation au contexte.

- Le participant est le principal acteur de sa formation, il est au centre de l'action. Le dispositif et la stratégie de formation doivent ainsi favoriser, pour lui et avec lui, la construction d'un processus centré sur ses besoins et s'appuyant sur ses pratiques, son expérience, ses compétences acquises ; il est impliqué dans l'évaluation de ses compétences, aussi bien que dans le processus de formation de ses pairs (partage du savoir) ;
- l'organisme de formation pratique une gestion participative, impliquant au mieux de ses possibilités aussi bien les formateurs que les participants et les partenaires extérieurs ;
- le contexte est mobilisé : la formation – qu'elle soit formelle ou informelle - crée des passerelles avec l'environnement, s'appuie sur des partenariats et développe des réseaux ;
- ...

## **Polyvalence**

Soutenir une formation polyvalente, c'est :

- reconnaître qu'une telle formation a pour objet non pas une connaissance spécifique mais une compétence et donc se réfère à un contexte et se centre sur une action.

Or cette dernière mobilise toujours, chez son auteur, plusieurs capacités et connaissances - techniques et non techniques, particulières et générales ;

- c'est valoriser la différenciation des styles d'apprentissage, s'appuyer sur l'hétérogénéité des publics pour en faire une richesse, construire de nouvelles compétences à partir de celles déjà acquises des participants ;
- c'est articuler formation individualisée et formation collective, c'est rechercher des passerelles avec les formations externes ; c'est encore ouvrir la formation sur les multiples activités de la vie quotidienne, dans et hors de l'institution de formation (formation formelle, informelle, institutionnalisée ; en entreprise, hors entreprise,...) ;
- c'est créer des liens entre formation générale et formation professionnelle ;
- c'est concevoir des objectifs de formation en phase avec les besoins de tous les acteurs, et notamment des employeurs potentiels ; les liens avec les milieux professionnels doivent donc être développés, notamment dans le cadre de formation en alternance (stages) (il est à remarquer que nous sommes, sur tous ces points, également sur le registre de la proximité et de la participation);
- ...

Nous avons réalisé lors de nos travaux que tenter une telle synthèse sur chacune de ces trois caractéristiques est un exercice délicat mais néanmoins possible, et qu'il conduit en premier lieu à reconnaître leur nécessaire interdépendance. Participation, proximité, et polyvalence s'articulent étroitement d'une part et renvoient chacune aux trois niveaux constitutifs de la formation – politique, dispositif et processus – d'autre part. Il est donc tout à fait possible d'identifier ces caractéristiques dans les paramètres de l'architecture de la formation et il est également possible de les concevoir *a priori* plutôt que de les imputer au seul bon vouloir de formateurs généreux ou idéalistes : les finalités, l'accès, les structures et les contenus, la stratégie et l'évaluation de la formation peuvent être construits en référence directe aux trois caractéristiques retenues.

### **INTERDEPENDANCE DES TROIS CARACTERISTIQUES**

Un constat général s'impose : ces trois caractéristiques ont pour premier point commun de mettre l'individu au centre du processus. Ce rappel peut paraître banal – on le dit si souvent, mais on le fait plus rarement –, il est important dans la mesure où non seulement il replace le participant au cœur des préoccupations, mais surtout il le reconnaît dans sa globalité (citoyen, parent, travailleur, consommateur, ...) et le situe dans son environnement. Sans doute avons-nous là les principes de base des formations dites "citoyennes", au service de la société (dont l'économie) et de l'homme. Cependant, si le terme est attractif, il est important de se rappeler qu'en éducation des adultes, *"l'hétérogénéité des populations concernées, des objectifs de formation et des lieux où s'actualise la formation rend fort difficile et complexe la tâche de préciser des attentes en matière d'éducation à la citoyenneté"*<sup>5</sup>. On peut cependant insister sur le fait que l'éducation des adultes conjugue à tous les temps à la fois l'éducation de base, la formation générale, la qualification professionnelle et la formation continue, formelle et informelle.

---

<sup>5</sup>. **Eduquer à la citoyenneté**, op.cit., p. 58.

Ceci étant, d'autres thèmes transversaux ou communs à chacune de ces trois caractéristiques ont pu être identifiés. Sans vouloir en faire le tour exhaustif, voici les principaux indicateurs retenus par tous les acteurs présents :

### **L'accès et l'accessibilité**

Cette question est centrale et prioritaire, en particulier pour les "non-publics" de la formation<sup>6</sup> : accessibilité objective (financière par exemple), subjective (barrière des pré-requis), potentielle (développement personnel, autonomie). L'accès, c'est également l'amont de la formation : l'information, l'orientation, l'accueil ; mais aussi l'accessibilité des réseaux (réseau de savoirs, réseaux de ressources), qui ont démontré pouvoir enrichir les processus de formation et d'éducation.

### **La durée et le temps**

Concevoir sur une très brève durée des formations polyvalentes, de proximité, participatives, poursuivant des objectifs ambitieux en terme de développement de compétences relève du pari intenable : la formation – la transformation – exige du temps, de la maturation, de l'appropriation. C'est une première acception du concept de durée. Mais il importe également de concevoir la durée dans la conception de l'éducation permanente : les formations, qu'elles soient de type professionnel ou culturel, qu'elles soient formelles ou informelles, doivent pouvoir s'imbriquer comme les pièces d'un grand puzzle qui se construit, pièce après pièce, dans la logique de l'éducation tout au long de la vie, et dans une logique qui aie du sens pour l'individu.

### **La relation et la communication**

La relation au formateur, la relation au groupe, la relation au savoir, la relation au contexte,... : la dimension relationnelle est omniprésente dans les trois caractéristiques, et l'on sait que l'affectif joue un rôle déterminant dans les formations destinées à des publics peu enclins à "retourner à l'école". La relation implique la communication, donc participation et proximité, naturellement. Elle favorise l'échange avec autrui : elle est donc constitutive du lien social. Elle mobilise des techniques diverses, passant de la communication directe à la communication à distance, d'où l'attention qu'il faut lui porter, dans sa dimension humaine comme dans sa dimension technologique. Relation et communication impliquent donc également polyvalence.

### **La pratique, l'activité et l'emploi**

Formation par simulation, étude de problèmes, formation action, formation en alternance, apprentissage en situation, insertion par l'économique, formation par l'expérience, bref, des formations centrées sur la pratique : si tout le monde est aujourd'hui d'accord sur l'efficacité accrue de cette approche éducative en terme de construction de compétences, on

---

<sup>6</sup>. Jacques Hédoux, "Les non-publics de la formation collective", in **Education Permanente**, n° 61, décembre 1981, pp. 89-106.

découvre avec intérêt qu'elle ne se réfère pas exclusivement à la pratique professionnelle mais à toutes les activités de la vie quotidienne. L'emploi n'est pas la seule activité de l'individu, il n'est donc pas le seul contexte d'émergence des compétences, il n'est donc pas la seule référence d'objectifs de formation. Cet ancrage élargit le champ d'application de stratégies construites sur ce que les participants ont acquis et non ce qu'il leur manque (proximité), facilite ainsi leur motivation (participation), et favorise l'enrichissement de leurs compétences (polyvalence).

### **La compétence et les compétences**

Thème incontournable et central, s'il en est. Identification, reconnaissance, transférabilité, évaluation, validation ; compétences techniques, professionnelles, génériques, sociales, transversales, ... : c'est là un si vaste thème, que nous ne le développerons pas ici, si ce n'est pour insister sur le fait que *"la construction des compétences n'est pas qu'une affaire des individus. La compétence est comme une médaille composée nécessairement de deux faces : la face individuelle et la face sociale"*<sup>7</sup>. Et si l'on admet que la compétence, c'est "le pouvoir agir", celui-ci n'est réalisable que s'il existe des conditions sociales qui le rendent possible et légitime.

### **Les valeurs**

L'éducation, que ce soit celle des adultes ou celle des enfants, a une mission et poursuit des ambitions élevées. La formation, qu'elle soit initiale ou continue, n'est pas un "service" comme les autres et n'a donc pas à se soumettre exclusivement à une logique marchande, à se plier à des relations clients-fournisseurs-financeurs. *"Le système éducatif est le lieu par excellence pour promouvoir un certain nombre de valeurs essentielles au développement d'une société capable de transcender les intérêts particuliers, au premier chef la démocratie et le respect des institutions. (...). La solidarité, l'équité, la justice, l'entraide, l'interdépendance, le partage, la tolérance, le respect de soi et des autres, la responsabilité individuelle sont toutes des valeurs qui doivent trouver place dans la socialisation des individus"*<sup>8</sup>. Pour beaucoup, ces valeurs sont mises à mal dans la société actuelle. Nous pensons qu'une éducation de proximité, participative et polyvalente peut contribuer à promouvoir ces valeurs et, partant, à raffermir la cohésion sociale.

Voilà pour les points communs sur lesquels un consensus fort des différents acteurs présents – politiques, employeurs, formateurs, rappelons-le – se dégage. Cependant un débat nourri s'est engagé autour d'une des trois caractéristiques et d'un de ses corollaires : la polyvalence et le "savoir-être" ou, préférons-nous, les compétences sociales.

---

<sup>7</sup>. Guy Le Boterf, "Evaluer les compétences : quels jugements, quels critères, quelles instances ?", in **La compétence au travail**, Education Permanente, n° 135, 1998-2, p. 150.

<sup>8</sup>. **L'insertion sociale et professionnelle : une responsabilité à partager**, op.cit., p. 50.

## POLYVALENCE ET "SAVOIR-ETRE" : CLARIFICATION NECESSAIRE !

S'il y a eu consensus sur la nécessaire polyvalence des formateurs, les positions étaient beaucoup plus diverses quant à la polyvalence en terme d'objectif à atteindre, en particulier pour le public prioritaire des formations dont nous traitons lors de ce premier colloque. Beaucoup d'interlocuteurs présents ont souligné les dangers de ce terme, compris - et vécu !- de manière extrêmement différente. Et cela suffit à démontrer qu'il n'est pas inutile de s'interroger sur son adéquation.

La critique la plus courante<sup>9</sup> s'en prend à la polyvalence utilisée comme prétexte par des employeurs pour précariser encore davantage les travailleurs, notamment les moins qualifiés, en multipliant les activités prescrites sans augmentation de leurs qualifications. Censée donner de la souplesse à l'organisation du travail, la polyvalence exige du salarié d'être capable d'occuper plusieurs postes, de passer de l'un à l'autre selon les besoins et d'y exécuter les tâches prévues, tout en restant sur le registre du travail d'exécution : c'est donc une logique de juxtaposition de tâches distinctes, une parcellisation du travail et souvent une hausse de la charge de travail. C'est la définition de la polyvalence au service exclusif de l'économie, et de la flexibilité érigée en modèle de relations de travail.

Telle n'est pas la définition de la polyvalence défendue par la FDEP, mais plutôt celle d'un *"élargissement de la surface d'application des compétences du salarié, tout en maintenant un principe d'unité et de cohérence professionnelle de cette application. (...) Dans tous les cas, il faut insister sur le fait que la mise en œuvre des compétences implique que le salarié puisse conférer un sens professionnel unifié au rôle élargi qu'il assume désormais, et donc donner un sens unifié à l'ensemble de ses actions"*<sup>10</sup>.

Cette même logique s'applique également en dehors du contexte professionnel, car il est désormais reconnu que le concept de compétence n'intéresse pas que la sphère professionnelle mais tout l'espace des activités sociales et c'est ici que la polyvalence se définit comme étant au service de la personne. Ainsi comprise, la polyvalence signifie la reconnaissance de l'individu et de ses compétences, de ses acquis ou "points forts", sur lesquels construire un processus d'élargissement à d'autres compétences. En ce qui concerne les publics dit "faiblement qualifiés", ces acquis se déclinent souvent en savoir-faire et en compétences sociales – les Québécois les dénomment "compétences fortes"<sup>11</sup> – plus qu'en savoirs. *"Le travail d'équilibriste des formateurs consiste ici non seulement à valoriser les*

---

<sup>9</sup>. Voir Danièle Linhart, "Des entreprises modernisées, des salariés désarmés", in **Education permanente**, La logique de la compétence, 2ème partie, n° 141, 1999-4, pp. 55-67.

<sup>10</sup>. Philippe Zarifian, **Objectif compétence**, Entreprise et carrières, Ed. Liaisons, Paris, 1999, pp. 111-112, p. 157.

<sup>11</sup>. Sens des responsabilités, de l'organisation, de l'observation ; facilité d'adaptation, à faire des tâches répétitives, à entrer en relation avec les gens, à tirer des leçons de l'expérience, à travailler sous pression ; esprit d'équipe, débrouillardise, minutie, confiance en soi, persévérance : telles sont les 13 compétences fortes travaillées avec des publics dits "faiblement qualifiés" ; Rachel Belisle, ICEA.

*compétences acquises dans le champ domestique (ou semi-professionnel) mais aussi à les questionner pour les transférer dans un champ autre, le champ professionnel*<sup>12</sup>.

Les compétences sociales sont donc au cœur de la polyvalence, qui elle-même semble être au cœur de l'"employabilité". *"Finalement, nous annonce-t-on, ce n'est pas tant le diplôme qui compte ni même l'expérience, mais bien la personnalité, le comportement, les compétences sociales"*<sup>13</sup>.

Cette approche de la polyvalence appelle donc une clarification du concept de compétences sociales et notamment la notion, très discutable mais néanmoins souvent employée comme synonyme, de "savoir-être". Si l'on voit aujourd'hui ce que l'on peut identifier derrière les "savoirs" et les "savoir-faire" qui constituent une bonne part des compétences, *"en matière de "savoir-être" on reste dans un flou inquiétant"*<sup>14</sup>, parce que nous sommes ici dans une sphère qui relève du culturel et non du technique.

Ici aussi, deux conceptions distinctes s'opposent :

- *"une approche qui met l'accent sur les traits de personnalité et les aptitudes de l'individu, en faisant l'hypothèse d'une part que ces traits et aptitudes sont innés (du moins aux yeux de l'entreprise), d'autre part qu'ils sont stables dans le temps. C'est la personnalité profonde et durable de l'individu que l'on cherchera à évaluer, en le prenant dans sa globalité, dans son "être". (...)*
- *une approche qui met au contraire l'accent sur le comportement et les attitudes, c'est-à-dire sur la manière dont un individu appréhende son environnement "en situation", sur la manière dont "il se comporte". (...) Ce n'est pas l' "être" que l'on cherche à saisir mais le mode de conduite face à un environnement donné*<sup>15</sup>.

Une fois encore, les acteurs de la FDEP prennent position et se reconnaissent clairement dans la seconde définition.

Il s'avère que le terme "polyvalence" entraîne des définitions en chaîne à propos desquelles il faut être très attentif. Il illustre également le paradoxe ressenti par les formateurs, tiraillés entre l'importance accordée aux concepts d'éducation permanente au service du développement de la personne et de la socialisation, et la prééminence de la qualification professionnelle promue par les organismes publics qui définissent et financent les politiques d'emploi.

Notre partenaire québécois, confronté aux mêmes difficultés, lui préfère le concept de "formation pluridimensionnelle et intégrative"<sup>16</sup>, qui semble bien correspondre à la réalité

---

<sup>12</sup>. Damien Bouchat, "Quelques traits distinctifs de la formation des adultes", in **Education permanente**, Développement des personnes et engagement des acteurs, n° 145, 2000/4., p. 52.

<sup>13</sup>. Sandra Bellier, "Compétence comportementale : appellation non contrôlée", in **Compétence en action**, Entreprise et carrières, Ed. Liaisons, Paris, 2000, pp. 126-127.

<sup>14</sup>. Ibidem.

<sup>15</sup>. Philippe Zarifian, **op.cit.**, p. 166.

<sup>16</sup>. Voir ci-après, "Pour une éducation des adultes participative, pluridimensionnelle et de proximité", Bernard Normand, directeur de l'ICEA.

démontrée par les exemples présentés ici. En effet, la caractéristique principale que nous cherchons à identifier et à promouvoir est celle d'une formation qui intègre le culturel et le professionnel, qui intègre les apports des contextes divers dans lesquels se meuvent les participants. Et c'est bien cette compréhension du terme de polyvalence que la Fondation accepte et soutient.

## CONCLUSION

Pour conclure, quatre éléments sont à retenir.

- Premièrement, participation, proximité et polyvalence sont des caractéristiques pertinentes pour analyser la qualité des formations visant l'insertion sociale et/ou professionnelle des publics dits "de bas niveau de qualification".
- Deuxièmement, le débat n'est pas clos pour autant : bien des efforts de clarification, de promotion et de concrétisation sont encore à soutenir.
- Troisièmement, ce travail, ici amorcé, n'est pas suffisant, encore faut-il obtenir des conditions cadres minimales, aux niveaux politique, juridique et financier pour que ces caractéristiques deviennent constitutives des formations citoyennes et ne reposent plus sur des intuitions de formateurs éclairés<sup>17</sup>.
- Enfin, il est nécessaire de soutenir les efforts menés dans notre pays, dans nos régions, par leur comparaison à des pratiques étrangères, par la création de collaboration et de réseaux internationaux : cette confrontation ne peut qu'enrichir nos propres réflexions et stimuler nos actions. De même, il importe d'intégrer et d'articuler les positions défendues au niveau européen en matière d'éducation des adultes. Enrichissement de l'offre, accessibilité accrue, inventarisation des compétences individuelles, différenciation et adaptabilité des stratégies pédagogiques, coopération entre organismes d'éducation et institutions culturelles et sociales, partenariat avec le monde économique, mise en réseau, système éducatif ouvert, capitalisation, formation de formateurs, soutien politique et financier : ces quelques conditions minimales promues par la Commission européenne dans son "action pour l'éducation des adultes"<sup>18</sup> sont exactement celles que la FDEP entend promouvoir.

---

<sup>17</sup>. Voir ci-après, "Conditions cadres pour le développement de formations polyvalentes, participatives et de proximité", J. Stroumza.

<sup>18</sup>. Voir **Education et formation des adultes en Europe**, Evaluation de l'action Education des Adultes dans le cadre du programme SOCRATES, Ekkehard Nuissl (éd.) Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt-am-Main, 1999.

# **Conditions cadres pour le développement de formations polyvalentes, participatives et de proximité**

## **SYNTHESE DE LA SECONDE JOURNEE**

**Johnny Stroumza**

Nous trouverons ci-dessous une brève synthèse des travaux effectués dans la seconde journée du colloque et dont l'objectif était de repérer les conditions cadres, politiques et économiques, susceptibles de permettre la réalisation de formation continue répondant aux critères de qualité de la FDEP, à savoir des formations principalement conçues pour des publics faiblement qualifiés, caractérisées par une bonne proximité (géographique, culturelle et sociale,) un degré maximal de polyvalence (multi-dimensionnalité des compétences visées, professionnelles, culturelles, générales) et le meilleur niveau de participation possible de ses divers acteurs (dont son public) à la définition de la formation (contenus, stratégie, gestion).

Cette journée a été introduite le matin par trois exposés, traitant de cette question en Suisse (A. Schlaefli, FSEA), en entreprise (F. Ponzio, Migros) ainsi qu'à partir d'un point de vue décentré, celui du québécois B. Normand (ICEA) et que l'on trouvera transcrit à la suite de cette synthèse. Ces présentations ont fait l'objet de discussions dans trois ateliers, une première synthèse de ces travaux a été présentée en plénière par les animateurs de ces ateliers. Ces synthèses ont été discutées et complétées par une table ronde. Le présent article regroupera donc les conditions cadre repérées lors de ces diverses réflexions. Bien évidemment, les points que l'on retrouvera ici résultent d'une sélection et de développements dont la responsabilité revient à l'auteur de ces lignes.

Ces conditions seront regroupées selon qu'elles sont de nature générale, législative, financière, qu'elles concernent les politiques de l'emploi et des entreprises, ou les structures de formation mobilisées pour ces formations.

### **CONDITIONS GENERALES**

Malgré leur importance sociale et économique, les formations pour personnes faiblement qualifiées ne font pas l'objet de beaucoup de publicité dans les médias, plus prolixes en matière de formations mobilisant les nouvelles technologies de l'information. Elles sont donc le plus souvent mal connues, isolées, sans appui. Il est nécessaire de les faire connaître, de donner la parole à leurs acteurs, de capitaliser leurs acquis, d'effectuer un lobbying pour accroître leurs ressources et mobiliser les politiciens susceptibles de les appuyer dans les divers législatifs du pays. Pour cela, il faut rassembler les forces disponibles, mettre ces actions en réseau et en assurer la promotion, ce qui est une tâche prioritaire de la FDEP.

La formation continue a une mère : l'Ecole. La lutte de la formation continue contre l'exclusion voit ses effets décuplés si l'Ecole prépare correctement le terrain. Cette préparation consiste, par exemple, à limiter drastiquement les *drop out* ou marginaux du scolaire, ceux qui ne finissent pas leur scolarité obligatoire, qui ne sortent pas de leur formation initiale avec un diplôme professionnel, car ceux-là - et ils sont près de 25% des effectifs - seront souvent parmi les exclus de demain. Une diminution de leur nombre faciliterait l'action de la formation continue qui pourrait ainsi concentrer ces efforts sur un public plus restreint.

Cette préparation consiste aussi à apprendre à apprendre, à donner à tous les éléments de base nécessaires pour pouvoir construire un apprentissage, notamment le goût de la formation, à ne pas permettre l'identification de la formation à un lieu privilégié où rencontrer une image négative de soi, un miroir de sa propre incapacité.

Troisième condition générale, la formation continue ne peut s'effectuer valablement avec un public qui ne dispose pas des conditions de vie minimales, un logement, de la nourriture, un état de santé physique et mentale correcte. Aussi faut-il que la formation soit précé-  
dée, voire accompagnée, d'un suivi social qui garantisse ces conditions.

## **CONDITIONS LEGISLATIVES**

Reconnaître dans les législations concernées, au niveau fédéral ou cantonal, le droit à la formation continue générale et professionnelle, le droit à la reconnaissance des acquis et à l'orientation. Veiller à trouver dans ces lois un énoncé des moyens nécessaires pour rendre ce droit effectif. La nouvelle loi en préparation au niveau fédéral fait des avancées dans ce domaine, mais l'introduction de quelques phrases spécifiques aux publics faiblement qualifiés y serait utile. On ne peut imaginer une prise en compte sérieuse du problème de la formation continue des publics les plus démunis, socialement et culturellement, sans cet arsenal législatif. La FDEP doit y contribuer dans la mesure de ses moyens et en particulier appuyer la FSEA, organisme privilégié pour exercer cet indispensable lobbying.

Cependant, pour agir, il n'est pas judicieux d'attendre les progrès à réaliser en la matière. Il est important de repérer dans le maquis des lois actuelles, fédérales et cantonales, les articles qui peuvent être sollicités et dont beaucoup ignorent l'existence. Il est aussi important de se rappeler qu'en Suisse peut-être plus qu'ailleurs les pratiques innovantes sont susceptibles, par leur expérimentation et leur extension, de susciter ces modifications législatives.

Le "moins d'Etat" se traduit par une diminution des dépenses publiques. Le maintien relatif des dépenses scolaires ne favorise à l'évidence pas le développement de la formation continue. Or, pour les publics démunis, la question financière est cruciale et nous y reviendrons plus loin. Le droit à la formation continue passe par l'inscription dans la législation d'un congé formation payé ou d'un subventionnement similaire (chèque formation). Cet élément législatif, absent des lois fédérales (refus des chambres, dans les années 70,

d'entrer en matière), est parfois présent au niveau cantonal, ou dans des conventions collectives. La tendance actuelle à inscrire dans la loi un dispositif du type chèque individualisé de formation va dans le bon sens. Encore faut-il que les conditions d'attribution de ce chèque soit suffisamment souples, sur le plan de la durée et de son usage collectif, pour être bien adapté au public visé. En effet pour le public concerné ici, les durées de formation longues sont souvent impératives. Par ailleurs la négociation de la formation est le plus souvent gérée par des collectifs et non par des individus (peu entraînés à le faire).

Il serait par ailleurs judicieux que les non chômeurs puissent bénéficier de mesures de formation auxquelles ces derniers ont accès ! La récente explosion du chômage en Suisse a en effet suscité une réponse formation particulièrement vigoureuse et souvent novatrice, réponse qui permettait un appui formatif à ce public dont les personnes peu qualifiées en emploi ne disposent généralement pas. La réduction de cet effort consécutif à la baisse du chômage risque de se traduire par une perte de ces acquis.

Autre aspect : il faudrait renforcer la législation en matière de soutien au tissu associatif, notamment aux associations qui conduisent des activités à fort contenu éducatif. Ces lieux sont très utiles, en amont des formations formelles, pour préparer les personnes aux pratiques éducatives. Ils offrent d'excellentes conditions de proximité, de participation et de polyvalence au public visé ; ils donnent sens (et donc motivation pour les participants) aux actions de formations formelles, nous y reviendrons.

Un dernier point législatif concerne la formation des formateurs d'adultes. La qualification de ces derniers a fait l'objet, ces dix dernières années, de progrès spectaculaires. L'introduction des niveaux de formation de formateurs, aujourd'hui formalisés par le brevet fédéral ou le diplôme CDIP de formateur d'adultes, met à disposition des structures de formation une palette de qualification satisfaisante. Cette qualification est indispensable pour permettre de réaliser des formations de qualité et tout particulièrement avec un public en difficulté. En effet, ces publics exigent des solutions éducatives originales, souvent très sophistiquées, pour les conduire à la réussite. Il est impératif de disposer pour ces formations de formateurs très qualifiés, non pas dans une compétence spécifique mais dans la compétence professionnelle générale de formateur d'adultes.

## **CONDITIONS DE FINANCEMENT**

De manière générale, les conditions requises pour permettre un financement de la formation de ce type de public devraient d'une part autoriser des durées de formation suffisamment longues pour permettre l'acquisition, en parallèle, de plusieurs compétences liées à l'apprentissage lui-même (apprendre à apprendre,...), et d'une compétence spécifique par exemple professionnelle ou technique. Elles devraient permettre, d'autre part, des durées d'entrée en formation conséquentes, éventuellement par la poursuite d'activités formatrices informelles.

Toujours dans l'optique de garantir une bonne qualité de ce type de formation, il est nécessaire de relativiser la pratique actuelle favorisant prioritairement les projets de forma-

tion novateurs. Bien sûr que l'encouragement de l'innovation est important, mais il ne faut pas que cela se fasse au détriment d'un soutien permanent aux formations de qualité qui ont fait leurs preuves.

Le financement de la formation, que ce public ne peut à l'évidence assurer lui-même, devrait s'effectuer prioritairement sur le temps de travail, par le biais d'un congé formation ou éventuellement par un chèque formation. La formation sur le lieu de travail est intéressante pour ces publics, motivante en raison de ses finalités clairement compréhensibles. Dans ce sens, la possibilité pour les pouvoirs publics de contribuer à la formation interne des entreprises est précieuse, par exemple selon des modalités similaires à celles de l'apprentissage.

Enfin, la course au financement des institutions qui forment ces publics, souvent petites, de caractère associatif et à but non lucratif, donne lieu à un phénomène de concurrence et de compétitivité difficile à assumer par ces organismes. Dans cette optique, le regroupement de ces organismes, la mise en commun de ressources financières ou humaines, sous forme de réseau, est utile. La FDEP doit y pourvoir.

#### **CONDITIONS LIEES A LA POLITIQUE DE L'EMPLOI ET A L'ORGANISATION DU TRAVAIL DANS LES ENTREPRISES**

Il est souvent difficile pour des petites et moyennes entreprises soumises aux dures exigences de la concurrence internationale de favoriser la création de postes de travail permettant l'engagement de personnes en voie de qualification. Aussi est-il important d'aménager un secteur économique permettant une politique de l'emploi plus souple. C'est le cas de l'économie dite sociale ou solidaire. Ce secteur économique soumis à des conditions de productivité moins draconiennes, par exemple par la limitation de son activité à un marché local ou régional, parfois partiellement subventionné, partiellement pourvu de travailleurs bénévoles, peut pratiquer une politique de l'emploi adéquate par rapport à une progressive insertion professionnelle, à une qualification progressive en liaison directe avec l'activité visée à terme.

Il est important pour ce public, culturellement peu enclin à la pratique de l'art pour l'art, en danger d'exclusion donc sous le règne de la nécessité, par ailleurs peu confiant dans l'utilité de la formation, de veiller à ce que les qualifications acquises soient réellement exercées. Cette exigence peut sembler banale et pourtant combien de fois l'exigence d'une qualification pour un engagement ne correspond que très vaguement aux compétences réellement mobilisées sur le lieu de travail. Pour cela, la formation en alternance avec une pratique est essentielle car elle permet de vérifier l'utilité des compétences travaillées en formation.

La stabilisation d'un travailleur dans son insertion professionnelle nécessite souvent, sur le lieu de travail, un accompagnement (*coaching*) praticable par le formateur en charge de la réinsertion ou par une ressource de l'entreprise. Les politiques de l'emploi devraient favoriser la multiplication de postes de travail stabilisés. La pratique d'une politique de l'emploi

temporaire, à durée déterminée, du travail en miettes, des petits boulots, est désastreuse pour ce type de public qui s'y trouve très rapidement piégé, avec des aller-retour entre chômage et emploi précaire. Les entreprises qui se veulent citoyennes et les organismes publics devraient, pour le moins, ne pas s'adonner à ce type de politique de l'emploi, or ils le font cependant de plus en plus.

Dernier élément, une politique de l'emploi qui pratique la reconnaissance des acquis, encourage les contreparties (salaires ou promotion) ou la reconnaissance des efforts de formation, favorise les profils de carrière, l'organisation qualifiante du travail et non la déqualification par le travail, est très utile à la réduction de l'exclusion par déqualification de ses ressources humaines.

### **CONDITIONS LIEES AUX STRUCTURES DE LA FORMATION**

Pour faciliter une éducation simultanément polyvalente et de proximité, il est important que soit réduite la fragmentation (séparation "physique") qui existe encore beaucoup actuellement, dans les contenus et dans les structures, entre formations à finalité professionnelle, culturelle ou citoyenne. Trop souvent, au plan fédéral surtout, cette fragmentation, est "naturellement" produite par une prise en charge de ces formations par des structures administratives distinctes sans grande coopération (département de l'intérieur, secrétariat d'Etat, département de l'économie). Les cantons ont, ces dernières années, fortement travaillé au regroupement des responsabilités éducatives par des restructurations administratives et des réécritures législatives.

Réduire cette fragmentation, c'est notamment multiplier les partenariats, accords, ententes, collaborations, entre entreprises privées ou coopératives, associations à but non lucratif, associations professionnelles, et institutions de formation. Trop souvent, ces acteurs ne se côtoient pas, ce qui ne facilite pas la collaboration, creuse les différences culturelles en matière de formation et ne facilite donc pas le dialogue.

Autre point crucial, les structures de formation doivent permettre aux participants non familiarisés avec la formation (plus de 15% de la population active est illettrée !) d'effectuer, en amont de ces formations formelles, un chemin, qui peut être long, dans des institutions comportant des activités éducatives non formelles. Il faut former à la formation, construire des motivations à se former ! Les emplois temporaires liés aux mesures d'insertion des chômeurs ont bien joué ce rôle mais sont actuellement, avec la régression du taux de chômage, en forte diminution. La mobilisation, par exemple, des activités culturelles ou sportives est aujourd'hui en Suisse encore très faible. Là encore, le réseau actuellement mis en action par la FDEP et qui bénéficie d'une coopération internationale, peut jouer un rôle positif.

- La proximité en formation est facilitée par la multiplication des formations sur le lieu de travail et de loisir, en entreprise mais aussi dans les associations de quartier ou autres structures communales. En Suisse, la prise de conscience du rôle que doivent jouer les

communes est en plein essor. Les réseaux informels d'échange de savoir sont très précieux et doivent être encouragés.

- Les structures ne doivent pas contraindre à des formations trop individualisées. On le sait bien pour les publics dont on parle, la dimension collective est très importante pour le renforcement de la motivation, pour faciliter l'apprentissage, pour permettre la négociation (participation) de la formation. Aussi des parcours trop individualisés, comme le promoteur des structures de type Modula mais aussi des modalités de financement comme le chèque formation, ne s'adaptent que mal à ce public !

La structure par unités capitalisables (modularisation) est très utile dans la mesure où elle facilite l'accès à la formation, lorsque l'on dispose d'un temps réduit. Utile aussi, car elle permet la capitalisation progressive des certifications. Mais il faut veiller à garder suffisamment de souplesse à ces unités, car une formalisation trop grande risque de jouer un mauvais tour aux publics faiblement qualifiés et accentuer l'exclusion. Ainsi, il faudrait, en tout cas pour les unités de base, permettre de programmer l'atteinte d'objectifs multiples (polyvalence). Or ceci n'est que peu compatible avec le découpage par compétences professionnelles bien déterminées prévu par Modula.

De même, la durée variable et parfois longue des parcours de formation adaptés à des publics faiblement qualifiés n'est que difficilement compatible avec les contraintes trop rigides en la matière. Enfin, la mise en concurrence permise et voulue par le système Modula ne facilite pas non plus l'emploi de formateurs très expérimentés (donc chers) et à des formules d'accompagnement (*coaching*), elles aussi coûteuses.

Reconnaître les structures informelles associatives et culturelles clairement formatives, en permettant leur financement par des fonds dévolus à la formation formelle.

## **Conclusions**

Cette synthèse, fruit d'une journée de travail, ne peut bien sûr prétendre constituer une analyse approfondie des conditions cadres qui favorisent ou défavorisent les formations que promeut la FDEP. Cependant la multiplicité, la diversité des lieux d'exercice professionnel, la qualité des participants à cette journée donnent un bon reflet de la perception que ces acteurs ont des difficultés politiques, économiques et culturelles rencontrées sur le terrain.

La FDEP, qui n'a pas vocation à réaliser des études que d'autres organismes peuvent conduire mieux qu'elle (universités, centres de recherche), tenait cependant, par cette journée, à favoriser une prise de conscience par les acteurs du terrain de l'importance de ces dimensions contextuelles.

Ce repérage des difficultés rencontrées par les acteurs du terrain devrait également, par ailleurs, permettre à la Fondation d'enrichir et de préciser sa plate-forme d'action et de mieux cibler l'influence qu'elle souhaite jouer.

## **Pour une éducation des adultes participative, pluridimensionnelle et de proximité**

**Bernard Normand,**

directeur général de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA)

Chers membres et amis de la FDEP,

Dans un premier temps, je désire remercier les dirigeants de la Fondation et les organisateurs de ce colloque pour leur invitation. Cela me permet d'apprendre au contact de votre réalité et de partager avec vous mes réflexions et mes convictions.

D'entrée de jeu, je vous dirai qu'au-delà des contextes relativement différents entre le Québec et la Suisse, l'organisme que je représente, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), et votre organisation, la Fondation pour le développement de l'éducation permanente (FDEP), partagent une même perspective. Perspective qui se trouve résumée dans le titre même de ce colloque, Former pour développer sans exclure.

Plus particulièrement, nous avons vu hier que cette trame de fond de la lutte contre l'exclusion sur le terrain éducatif était au centre de plusieurs pratiques de formation, et que cette trame de fond pouvait s'incarner dans trois caractéristiques clés : une éducation participative, une éducation de proximité et une éducation pluridimensionnelle. Je choisis ici le qualificatif pluridimensionnel plutôt que polyvalent, car il est moins susceptible, je crois, de susciter des ambiguïtés.

Cette orientation former pour développer sans exclure sert aussi de fil conducteur à bon nombre d'organismes actifs au Québec en matière de formation des adultes. Plus précisément, elle se retrouvera bientôt chez nous au centre des débats entourant un projet de politique gouvernementale de l'éducation et de la formation continue des adultes.

Je vais donc m'inspirer à la fois de l'expérience québécoise et de ce que j'ai appris de vous, ici en Suisse, pour tenter de dégager une vision commune des pratiques éducatives axées sur un développement démocratique et sans exclusion. À ce sujet, l'essentiel de mon propos renverra à trois problèmes et défis que je poserai dans les termes suivants.

Le premier problème peut se formuler ainsi : comment faire en sorte que, dans le monde de la formation des adultes, les premiers intéressés, soit les participants ou apprenants adultes, puissent exercer individuellement et collectivement davantage d'influence et de pouvoir ?

Le deuxième problème est plus connu et documenté. Il constitue, jusqu'à un certain point, la raison d'être de votre Fondation. Je le résumerai dans l'interrogation suivante : comment surmonter les inégalités d'accès à la formation des adultes qui se traduisent par le fait que, dans la plupart des pays, les personnes moins qualifiées ou en situation de plus

grande vulnérabilité sont celles qui participent le moins aux activités organisées de l'éducation des adultes ?

Le troisième problème peut s'énoncer dans les termes suivants : comment dépasser la fragmentation relativement importante à l'intérieur du monde de l'éducation et de la formation des adultes, et comment progresser dans le sens d'une vision cohérente, rassembleuse et intégrée des différentes sphères de la formation des adultes ?

Selon moi, ces trois questions font principalement appel aux trois caractéristiques de la vision de la FDEP, soit une éducation participative, une éducation de proximité et une éducation pluridimensionnelle. Ces trois composantes constitueront les fondements de ma présentation.

## **1. LE DEFI D'UNE EDUCATION PARTICIPATIVE**

Cette première question touche un point extrêmement sensible pour nous, formateurs, intervenants ou dirigeants dans la sphère de l'éducation des adultes. Ce point sensible, c'est celui d'un écart entre notre discours axé sur le développement des capacités des adultes en formation et le fait que fréquemment il y a peu de moyens concrets mis à leur disposition pour favoriser leur participation au pouvoir dans les lieux ou des environnements éducatifs. Cet écart s'inscrit d'une certaine manière dans l'angle mort de nos interventions, une zone très proche de nous, mais que nous avons tendance à ne pas voir.

Pour relever ce défi au cœur de notre travail quotidien, nous devons agir simultanément à trois niveaux.

Le premier niveau, c'est celui du rapport éducatif entre le formateur ou le dirigeant d'organisme et le participant adulte. À l'intérieur de ce registre, je pense que nous devons d'abord modifier notre propre regard dans le sens d'une reconnaissance plus forte des potentialités et des compétences des participants adultes en formation. Ici, je m'inspire de la contribution majeure de Bertrand Schwartz qui, dans *Moderniser sans exclure*, montre que notre degré d'écoute et, plus largement, notre attitude de départ peuvent constituer ou bien des conditions facilitantes ou bien des freins. Bertrand Schwartz a particulièrement bien démontré, à l'aide d'exemples concrets, que des personnes peu qualifiées savent des tas de choses et qu'elles peuvent exprimer des points de vue critiques et éclairants, si on se donne la peine de leur donner la parole, de les écouter et de leur faire confiance.

Cette attitude de confiance peut, en théorie, paraître évidente. Mais en pratique, je pense que nous avons tendance à sous-estimer les forces des adultes en apprentissage parce que, plus ou moins consciemment, nous les voyons d'abord comme des personnes défavorisées ou comme des élèves en situation de rattrapage. Changer notre regard dans le sens d'une reconnaissance explicite des potentialités et des réalisations des participants adultes, c'est contribuer à une dynamique dans laquelle les adultes peuvent se voir eux-mêmes avec un œil neuf et positif. Une telle dynamique stimule, de manière générale, leur

estime de soi et fait en sorte qu'elles se considèrent davantage comme des acteurs de leur propre vie.

Voilà des ingrédients favorisant l'autonomie des participants adultes et leur participation au cœur même des rapports éducatifs.

Dans la foulée de cette approche s'ouvrent toutes grandes des fenêtres sur ce que j'appellerai le deuxième niveau, celui de la participation collective des apprenants à des mécanismes de pouvoir dans des lieux de formation ou dans des environnements éducatifs.

En effet, pourquoi ne pas envisager et encourager l'émergence de comités de participants? Pourquoi ne pas reconnaître des représentants d'apprenants adultes à l'intérieur d'instances de direction de la formation, tant dans des lieux éducatifs que dans des milieux de travail ? Au Québec, il y a un mouvement embryonnaire qui s'exprime, par exemple, par des associations d'étudiants adultes et par des comités de participants dans des groupes d'alphabétisation populaire et dans certains organismes de développement local. Personnellement, j'ai expérimenté, il y a quelques années, ce que donnait la participation de représentants de jeunes adultes en difficulté dans des instances de direction d'un organisme d'insertion sociale et professionnelle. J'y ai vu, entre autres, les trois effets positifs suivants. Premièrement, cela a permis de bonifier de façon continue notre programme de formation grâce à leurs suggestions et à leurs initiatives. Deuxièmement, cela a contribué à améliorer nos méthodes de recrutement et d'accueil en prenant davantage en compte leurs connaissances et leurs idées en tant que jeunes en contact régulier avec d'autres jeunes adultes. Troisièmement, leurs témoignages inspirants, comme jeunes adultes se prenant en main et progressant vers un retour aux études ou vers l'insertion en emploi, ont aidé d'autres jeunes à voir en pratique qu'il était aussi possible pour eux d'avancer personnellement ou professionnellement.

Ce deuxième niveau, dont je viens de parler, correspond au fond au déploiement de la vie associative dans la sphère de l'éducation des adultes et aux connexions possibles entre celle-ci et des réalités de base au sein des collectivités locales. Agir sur ce plan est difficile et complexe, compte tenu, entre autres, du temps limité dont disposent la plupart des adultes participants, et compte tenu de la durée relativement courte d'un grand nombre de formations. Mais, j'en suis convaincu, il s'agit là d'une tâche stratégique liée au développement d'une citoyenneté active et démocratique au sein même du monde de l'éducation des adultes et dans la société en général.

Afin de progresser solidement dans cette direction, nous devons intervenir à un troisième niveau, celui de la représentation publique et de l'action sociopolitique. Nous pensons ici aux efforts à réaliser pour que des législations ou des dispositifs incluent explicitement la reconnaissance de comités ou de regroupements d'adultes en formation ainsi que des modes de participation de ceux-ci dans des lieux ou des environnements éducatifs. Ce troisième niveau, d'ordre sociétal, nous introduit ainsi sur le terrain de la reconnaissance et de l'actualisation du droit des adultes à l'éducation. Ce qui signifie de développer, en plus des énoncés de principe et des normes juridiques, des conditions d'exercice de ce droit dans le

cadre d'une véritable accessibilité économique et sociale, avec, comme porteur principal, les premiers intéressés, soit les adultes en formation.

Ces trois niveaux de participation, pris ensemble et en continuum, allant de "*l'empowerment*" individuel au développement de la vie associative et à la reconnaissance sociale et politique des droits des adultes en formation, constituent, à mon avis, la base d'un changement majeur de perspectives en éducation des adultes et une condition du développement de pratiques innovantes ou exemplaires.

Cette perspective s'inscrit directement, rappelons-le, dans la foulée de ce que la FDEP appelle une éducation participative, éducation ayant pour fondement la reconnaissance des compétences fortes et du pouvoir des adultes en tant que personnes et en tant que citoyens. Cette perspective, soulignons-le, est aux antipodes des visions dominantes individualistes qui induisent le plus souvent des rapports hiérarchiques prononcés entre formateurs et adultes, et qui contribuent au maintien ou à l'accroissement des inégalités "éducationnelles" dans la société.

## **2. LE DEFI D'UNE EDUCATION DE PROXIMITE**

Cette dernière remarque me permet de passer à la deuxième partie de mon propos relativement à l'éducation de proximité. En effet, on peut d'abord constater le besoin de celle-ci à partir d'un fait important et de plus en plus reconnu en éducation des adultes.

En Suisse, comme au Québec et au Canada, les statistiques nous indiquent qu'environ la moitié de ceux qui sont les plus formés, telles les personnes ayant fait des études universitaires, participent à des actions de formation continue. Par ailleurs, le taux de participation est d'environ 18% ou 19 % en Suisse pour celles qui sont passées par l'école obligatoire seulement. De manière analogue, au Canada, à peine 5% des adultes qui avaient moins de neuf ans de scolarité participaient à des activités organisées de formation des adultes en 1993. Nous devons constater ici une réalité lourde de signification : nous sommes face à un éloignement, non seulement objectif mais subjectif, entre le monde de l'éducation des adultes d'aujourd'hui et les groupes sociaux défavorisés.

Cette situation d'éloignement appelle son contraire, soit une approche en termes d'éducation de proximité. Nous avons vu hier comment une association, Réalise, a bâti des relations de proximité à la fois aux plans relationnel, culturel et géographique avec des adultes en difficulté. Mais, malgré le travail positif réalisé depuis 1984 par cette association, nous avons entendu hier son directeur des programmes, Monsieur Christophe Dunand, nous dire que cette organisation demeurerait très fragile financièrement et pouvait même disparaître si certains subsides ne lui étaient pas accordés au cours des prochains mois. À mon avis, c'est un scandale, qu'ici comme chez nous au Québec, le secteur associatif ne soit pas davantage reconnu comme un lieu majeur, comme une première ligne de défense et de promotion des intérêts des adultes des milieux populaires. Ceci m'amène à proposer trois conditions cadres allant dans le sens d'un changement majeur de cette situation.

Premièrement, nous avons besoin de politiques publiques plus substantielles de reconnaissance, de financement et de soutien d'associations, tel Réalise, qui peuvent jouer un rôle unique de médiation entre d'une part des personnes souvent marginalisées et isolées, et, d'autre part, le monde des entreprises, celui des institutions publiques et la société en général.

Deuxièmement, en lien avec la condition précédente, je pense que nous avons intérêt à initier et à multiplier des activités éducatives s'inscrivant dans l'économie sociale et solidaire, ou s'insérant dans des dynamiques du développement local, surtout là où il y a des concentrations plus importantes de personnes en difficulté. Cette avenue constitue, à mon sens, un axe majeur d'intervention, un espace de jonction entre le développement socio-économique local et le développement éducatif.

En guise de troisième suggestion, je dirai qu'une éducation de proximité, avec et auprès des populations en difficulté, appelle de manière cruciale un partenariat plus étroit entre les forces vives de différents milieux. En effet, pour que des associations, tel Réalise, puissent croître, pour que des mobilisations en faveur du développement éducatif et économique progressent, il faut conjuguer proximité et partenariat.

Ici, quand je dis partenariat, je pense dans un premier temps aux liens avec des entreprises privées, publiques ou coopératives qui décident de mettre en œuvre des mesures de formation continue pour tous leurs employés, peu importe où ceux-ci se retrouvent dans la hiérarchie, comme nous l'avons vu hier avec l'entreprise coopérative Migros. Un autre exemple intéressant dans la même veine, c'est celui d'EDF-GDF, l'entreprise publique française d'électricité et de gaz. J'ai pu voir dans différentes villes, il y a quelques années, que le service de ressources humaines de cette grande entreprise coopérait avec les syndicats de ses employés et avec les milieux associatifs dans le cadre d'un développement, sur les lieux de travail et à l'extérieur, de programmes de formation et d'insertion destinés à des jeunes en difficulté. Un autre partenaire essentiel dans le cadre d'une éducation de proximité, c'est le réseau des institutions publiques et privées d'éducation et de formation. Et il y a, bien sûr, la constellation des associations patronales et syndicales, des mouvements sociaux et des élus de différents niveaux. Car, dans un État démocratique, nos élus représentent une force stratégique essentielle pour orienter et soutenir le développement de politiques de la formation continue.

Pour conclure sur ce point de l'éducation de proximité, je dirai que les trois propositions mises de l'avant ici comme conditions cadres, à savoir (1) la reconnaissance et un financement accru du secteur associatif, (2) une jonction solide avec les dynamiques de développement local et (3) une plus grande coopération à la base entre les partenaires économiques, sociaux et politiques, représentent avant tout une recherche des conditions d'activation des capacités créatrices et démocratiques des adultes dans une optique de solidarité citoyenne. Ce qui rejoint l'idée de construction "d'espaces de solidarité", tel que Monsieur François Ponzio vient d'en parler.

Au fond, il s'agit ici non pas de réaliser des opérations de ciblage ou de sauvetage de groupes sociaux en difficulté, mais il s'agit essentiellement, à mon avis, d'insuffler un nou-

vel état d'esprit et de mettre de l'avant des initiatives souples et diversifiées, proches des conditions de vie et de travail des gens. Ce nouvel état d'esprit et ces initiatives contribuent à des environnements éducatifs plus riches, et constituent des ingrédients de base de "l'expression de la demande éducative", selon les termes de plus en plus utilisés au sein du mouvement international de l'éducation des adultes. Nous touchons là un ensemble de facteurs favorisant et préparant un état d'esprit participatif des adultes avant même leur entrée dans une démarche organisée de formation. Ceci montre, dans le cadre de la conception esquissée ici, que le défi de l'éducation de proximité et celui de l'éducation participative se rejoignent en pratique et participent d'un même mouvement de renouvellement de l'éducation des adultes.

### **3. LE DEFI D'UNE EDUCATION PLURIDIMENSIONNELLE**

Pour compléter notre tableau, il faut aborder maintenant le troisième défi relatif à la vision d'ensemble de l'éducation des adultes aujourd'hui. Il s'agit d'une dimension complexe qui nous a donné hier bien du fil à retordre. Sur ce sujet, plusieurs questions restent à éclaircir. Je me concentrerai ici sur quelques points, à mon avis, plus importants.

Au départ, je pense qu'il est essentiel de nous rappeler que le monde de l'éducation et de la formation des adultes est depuis quelques années, ici comme ailleurs, relativement fragmenté. Nous pouvons y discerner, pratiquement sous forme de pièces détachées, différentes composantes, telles la formation professionnelle, la formation pré-emploi, la formation et la culture générale, les cours de langue, l'éducation à la citoyenneté, etc. À mon sens, il y a là une certaine contradiction entre d'une part cette réalité fragmentée de ce qu'est devenu le monde de la formation des adultes et, d'autre part, la réalité des personnes qui forment dans les faits un tout. Face à un tel constat, il est normal et sain, à mon avis, que nous cherchions à développer une nouvelle vision intégrée et pluridimensionnelle de l'éducation des adultes.

Au-delà du choix des mots qualifiant le résultat de cette recherche de cohérence - pluridimensionnel ou polyvalent -, je crois qu'il y a ici un défi majeur reconnu par la Fondation et au cœur de ses travaux. Mes réflexions des derniers jours à ce sujet m'ont amené à relire le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle, *L'éducation Un trésor est caché dedans* ou "Rapport Delors" (1996). J'y ai trouvé des pistes de réflexion qui me semblent inspirantes et que j'ai décidé de partager avec vous. Plus précisément, je citerai un extrait de ce rapport tiré d'une section du chapitre 5 ayant pour titre Une éducation pluridimensionnelle :

*"L'éducation tout au long de la vie est une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité. Le savoir, le savoir-faire, le savoir vivre ensemble et le savoir-être constituent les quatre aspects, intimement liés, d'une même réalité. (...) elle [l'éducation tout au long de la vie] s'inscrit à la fois dans le champ culturel, le champ du travail et le champ de la citoyenneté".*

Le développement d'une telle vision élargie en éducation des adultes est aussi le produit de réflexions et de bilans de plusieurs organisations qui voient, au Québec comme ici en Suisse, que des approches sectorielles ou trop segmentées ne répondent pas vraiment aux aspirations des personnes prises comme un tout et ayant, chacune, leurs singularités. Dans cette veine, j'ai eu l'opportunité de rencontrer ces derniers jours quelques personnes de l'Université Ouvrière de Genève (UOG) qui travaillent justement dans le sens de plus grandes synergies entre ce qu'elles appellent les secteurs culture, citoyenneté et formation professionnelle au sein de leur organisation. Il en est de même pour l'organisme Réalise de Genève qui, avec les adultes en formation, contribue à des apprentissages qui sont en rapport à la fois avec des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. J'ajouterai qu'existe au Québec, dans les entreprises d'insertion par exemple, ce même mouvement de recherche d'une plus grande cohérence et intégration entre les différents types d'apprentissage.

À travers la réflexion comme à travers la pratique, nous en arrivons ainsi à un constat majeur : nous avons tous besoin aujourd'hui, quel que soit notre lieu particulier dans le vaste champ de la formation des adultes, d'une vision pluridimensionnelle, intégrée et mobilisatrice permettant de nous situer, de nous orienter et d'actualiser les grands objectifs mis de l'avant dans le cours de l'histoire de l'éducation permanente.

### **Conclusion : trois sources d'une vision dynamique de l'éducation des adultes**

Pour développer de manière vivante et continue cette vision, nous devons, je crois, nous alimenter à trois sources : une source pratique, une source réflexive et une source faite d'aller-retour constant avec la population. Je m'explique brièvement sur chacun de ces trois points.

Premièrement, il me semble fondamental que notre vision soit toujours irriguée par des pratiques diverses et par des leçons issues d'expériences réalisées à la base avec les adultes en formation. C'est là, à mon sens, la méthodologie appropriée suivie par la FDEP dans le cadre de ce colloque, avec, comme composantes clés de sa première journée, des pratiques exemplaires.

Deuxièmement, à partir de telles pratiques, des leçons qu'on en tire, des comparaisons entre elles et de leur mise en contexte dans un environnement plus global, nous pouvons développer des réflexions qui tisseront d'une certaine manière les contours et les lignes de force d'une vision cohérente et intégrant la diversité des temps et des lieux en éducation des adultes. Nous touchons ici à la dimension réflexive où des questions majeures, hier comme aujourd'hui, continuent toujours de se poser. Je pense ici, par exemple, à la tension quasi permanente entre les nécessités de la formation professionnelle liées au développement socio-économique, et les exigences d'une formation générale solide et d'une éducation à la citoyenneté démocratique.

Enfin, mentionnons qu'il ne suffit pas de s'inspirer de pratiques exemplaires et de développer une vision qui soit la plus cohérente possible. Il faut aussi promouvoir largement ces pratiques et la vision qui les inspire, tel que le président de la FDEP, Bernard Schneider, l'a

souligné hier. Dans ce mouvement vers la société, notamment vers les adultes plus dés-avantagés au plan éducatif, nous devons écouter et apprendre des points de vue des gens. Ce qui pourra contribuer en retour à transformer nos pratiques de formation et notre vision d'ensemble. Cette dimension touche donc à la fois le registre de la promotion publique et celui des débats à stimuler dans nos milieux et dans la société quant à la place de la formation des adultes aujourd'hui. Car il est important de le rappeler, le monde de l'éducation des adultes est encore trop souvent un monde de spécialistes ou d'initiés. Ce qui commande comme tâches stratégiques de briser un certain mur du silence dans l'opinion publique à ce sujet, et de chercher à rejoindre le plus grand nombre possible d'adultes de tous les milieux. C'est là une des conditions fondamentales pour que les citoyens et les citoyennes de nos pays et du monde puissent reconnaître et exercer leur droit à l'éducation.

## Liste des participants

- M. Furio BEDNARZ, Fondation ECAP – SEI, Tessin
- M. Daniele BELTRAMETTI, FPSE, étudiant
- M. Jean-Pierre BEUREUX, TPG - Transports publics genevois
- Mme Romaine BERGEAT, OOF - Office d'orientation et de formation professionnelle, Genève
- Mme Christine BOURDET, UOG - Université ouvrière de Genève
- M. Guglielmo BOZZOLINI, Fondation ECAP - Zurich
- M. Jean-Charles BRUTTOMESSO, MIGROS Genève
- Mme Martine CHAVAZ, Formatrice, groupe de travail « Prévention »
- M. Marcel COTTING, Consultant – formateur indépendant
- M. Ferruccio D'AMBROGIO, Consultant – formateur indépendant
- M. Jean-Marc DENERVAUD, Consultant - formateur indépendant
- Mme Esther DESILETS, FPSE, Université de Genève
- M. Henri DESPLOS, CIFE - Communauté d'intérêt pour la formation élémentaire des adultes, Lausanne
- Mme Karin DUC STROUMZA, Fondation IPT - Intégration pour tous, Genève
- M. Christophe DUNAND, Association Réalise, Genève
- M. Grégoire EVEQUOZ, OOF - Office d'orientation et de formation professionnelle, Genève
- M. Alain FAVRE, A2i – archivage et analyse d'images
- M. Jean-Pierre GINDROZ, CPLN - Centre professionnel du Littoral neuchâtelois
- M. Alain GIRARDIN, Association Réalise, Genève
- Mme Teresa GONCALVES, ANEFA - Agence nationale de l'éducation et formation des adultes, Lisbonne
- Mme Franziska HILDEBRAND ALBERTI, Formatrice
- Mme Inge HOFFMANN, UPCGE - Université populaire du canton de Genève
- M. Michel JEANNET, CPLN - Centre professionnel du Littoral neuchâtelois
- Mme Rosemarie LAUSSELET, Formatrice indépendante
- M. Pierre-Alain LECHOT, Clés pour le travail, Lausanne
- Mme Jutta LENGGENHAGER, FDEP
- M. Philippe MARTIGNANO, Association « L'Orangerie », Genève
- M. Claude MERAZZI, CIP - Centre interrégional de perfectionnement, Tramelan
- Mme Marlène MESSERLI, CARITAS
- M. Benoît MICHEL, Consultant – formateur indépendant
- M. Gérard MLEKUZ, CUEEP – Centre université, économie, éducation permanente - Lille
- Mme Bernadette MORAND-AYMON, FPSE, Université de Genève
- M. Henri NERFIN, Valeurs et Projets, Genève
- M. Pier-Angelo NERI, OOF - Office d'orientation et de formation professionnelle, Genève
- M. Bernard NORMAND, ICEA - Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal
- M. Mario ODONI, Centre Saint-Boniface
- M. Marino OSTINI, OFES – Office fédéral de l'éducation et de la science, Berne
- M. Nicolas PERRIN, Retravailler Corref, Lausanne
- M. Christian PIDOUX, Association Prométerre

- M. Luc POCHON, CPLN - Centre professionnel du Littoral neuchâtelois
- M. François PONZIO, Formation MIGROS Genève-Vaud
- Mme Brigitte PYTHOUD, Association Lire et Ecrire
- M. Lucien RENTZNIK, BOBST SA
- Mme Doïna RUSSILON, Formatrice indépendante
- M. Patrick RYWALSKI, BUROFCO - Bureau de formation continue, Lausanne
- M. André SCHLAEFLI, FSEA-SVEB - Fédération suisse pour l'éducation des adultes
- M. Bernard SCHNEIDER, FPSE, Université de Genève
- Mme Christine SERDALY, DIP – Département de l'instruction publique, Genève
- M. Johnny STROUMZA, FPSE, Université de Genève
- M. Daniel SURI, Politologue, formateur indépendant
- M. Giacomo VIVIANI, DIC - Département de l'instruction et de la culture, Tessin
- M. Jean-Michel VUAGNIAUX, Consultant indépendant
- Mme Renate WEGMULLER, OFFT – Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, Berne