

Regards croisés sur l'Education Non Formelle
Analyses de Pratiques et Recommandations

motivar adultos
Motivar os Adultos para a Aprendizagem
voksne adultos
Motivere Voksne til Læring
voksne adultes
motiver adultes
Motiver les Adultes pour l'Apprentissage
adultos adultos
Motivare gli Adulti all'Apprendimento
motivare



Motiver les Adultes pour l'Apprentissage - MAPA
Socrates-Grundtvig
2004-2007

**Regards croisés sur l'Éducation Non Formelle:
Analyses de Pratiques et Recommandations**

**Portugal (coordination),
France, Danemark, Italie, Suisse**

Conception et rédaction
Bernadette Morand-Aymon

Les opinions relatées ici sont celles
de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles
de la Direcção-Geral de Formação Vocacional

Fiche Technique

Conception et rédaction	Bernadette Morand-Aymon
Coordination	Maria Teresa Braz Gonçalves Maria da Conceição Monteiro Fernandes
Editeur	Direcção-Geral de Formação Vocacional
Design	Jacinta Gonçalves
ISBN	972-8743-21-1 978-972-8743-21-5

Table des matières

Introduction	5
L'éducation non formelle: c'est quoi ?	11
Valoriser l'éducation non formelle: pourquoi ?	17
Optimiser l'éducation non formelle: comment ?	25
Animer l'éducation non formelle: par qui ?	49
Conclusion: recommandations et perspectives	57
Sito-bibliographie	65
Annexes	
Partenariat européen	68
L'équipe transnationale	70
Partenaires nationaux	71

Introduction

La filiation au projet *Club S@voir+*

Le projet européen *Motiver les adultes pour l'apprentissage – MAPA* est directement issu des conclusions du projet *Club S@voir+ : un espace d'information et d'orientation, un espace de relation* (Programme Socrates-Grundtvig, 2000-2002)¹.

Ce précédent projet proposait des pistes d'action pour répondre au problème d'accessibilité à la formation des publics peu ou pas qualifiés, en créant des structures – ou clubs – favorisant l'information et l'orientation éducative dans des lieux fréquentés par ces publics. Conçus comme des sas de transition vers la formation pour des populations adultes qui ne fréquentent pas les institutions de formation, ces lieux devaient favoriser la promotion et la valorisation de formes particulières du travail éducatif, au sein ou à proximité d'institutions déjà existantes: nous avons donc là les prémisses d'un projet portant sur l'éducation non formelle.

Une équipe européenne expérimentée et renouvelée

Forts de leur expérience, de leurs nombreux échanges, trois des acteurs nationaux du projet *Club S@voir+* ont initié le projet MAPA (Portugal, France, Suisse): cette équipe, constituée en réseau depuis les années 1990 déjà², bénéficie d'une longue pratique commune, et donc permettait des échanges rapides, confiants et approfondis. Cet avantage est important pour un projet transnational.

Pour étendre la réflexion, les échanges et les "fertilisations croisées", des collaborations nouvelles ont été recherchées: c'est ainsi que l'Italie et le Danemark sont venus enrichir le partenariat.

-
1. Voir: MELO, A. (2002). *Guide Clubs S@voir+ : principes et orientations*. Lisboa: Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos; GONÇALVES, M. T. (coord.), (2002). *De l'orientation à la formation des adultes: expériences européennes*. Lisboa: Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos.
 2. Voir: BOGARD, G. (1992). *Pour une éducation socialisatrice des adultes*. Bruxelles. Rapport du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Education des adultes et mutations sociales.

Les objectifs du projet MAPA

Le projet MAPA poursuit l'objectif général de valoriser les mesures aptes à renforcer la motivation à l'apprentissage des adultes peu scolarisés ou qualifiés, à travers des activités d'éducation non formelle, en amont ou en parallèle des structures de formation formelle. Il vise, conformément à la philosophie du *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, à améliorer et renforcer, pour ce public cible particulier, les passerelles entre les structures d'éducation non formelle et celles de l'éducation formelle.

Le projet a pour objectif de proposer des mesures permettant d'optimiser la fonction de motivation vers l'apprentissage des adultes peu qualifiés, dans le cadre des structures d'accueil, d'information, d'orientation et d'animation, situées en amont ou en parallèle de la formation.

Pour ce faire, le projet MAPA vise des objectifs spécifiques, travaillés selon une méthodologie de recherche-action:

- ▶ promouvoir une réflexion commune sur les modalités les plus propices à l'engagement en formation des adultes peu scolarisés ou peu qualifiés, par les échanges d'expériences réalisées aux niveaux transnational et national;
- ▶ clarifier et valoriser le rôle de l'éducation non formelle et identifier les mécanismes par lesquels l'éducation non formelle renforce la motivation à apprendre, en adaptant les structures d'accueil, d'information, d'orientation et d'animation aux besoins et à la spécificité du public cible;
- ▶ identifier et expérimenter les meilleurs moyens et conditions aptes à renforcer les compétences des agents³ de l'éducation non formelle;
- ▶ renforcer les réseaux d'échanges de savoirs, aux niveaux national et transnational.

3. Par "agents", nous entendons les personnes qui gèrent ou animent les activités d'éducation non formelle; les termes les plus usuellement rencontrés sont "animateurs", "encadrants", ..., plus rarement "formateurs"; les profils de qualification sont divers: professionnels de la branche, animateurs socioculturels, psychologues, conseillers ou orienteurs sociaux, rares sont les formateurs d'adultes. Voir plus loin chapitre "Animer l'éducation non formelle: par qui ?".

Les destinataires du projet

- ▶ Le projet vise d'une manière générale les adultes peu ou pas scolarisés et/ou qualifiés, les personnes qui ne bénéficient que rarement des offres traditionnelles de formation continue mais qui participent plus volontiers à des activités d'éducation non formelle, intégrées à des activités culturelles, sportives, associatives.
- ▶ De manière plus spécifique, les résultats du projet s'adressent aux agents de l'éducation non formelle qui encadrent ce public cible⁴.

Les produits

Durant toute la durée du projet, le travail de terrain et les rencontres locales et transnationales ont permis des échanges d'expériences et de pratiques, et ont nourri ainsi la publication de deux documents, l'un de synthèse (*Regards croisés*), l'autre de réflexion et de présentation détaillée (*MAPA: Eclairages sur le projet*).

▶ **Regards croisés sur l'éducation non formelle: analyses de pratiques et recommandations**

Le présent document, fondé sur les activités analysées durant toute la durée du projet, présente une synthèse des caractéristiques principales de l'éducation non formelle, sa richesse, sa diversité, son adaptation au public cible: fort des analyses et expériences réalisées en cours de projet, il émet des recommandations susceptibles d'optimiser et de valoriser les importantes potentialités – encore trop souvent méconnues – des activités d'éducation non formelle, aux yeux des politiques, des financeurs et de tous les acteurs concernés.

Il propose une définition opérationnelle de l'éducation non formelle, issue des observations et analyses de pratiques. Après la mise en lumière de ses caractéristiques principales, et des raisons pour lesquelles il est urgent de les valoriser, il suggère des orientations pour les optimiser: au niveau aussi bien des activités elles-mêmes que des compétences des agents en charge

4. Voir Plaquette de présentation du projet Motiver les Adultes pour l'Apprentissage - MAPA: <http://www.dgfv.min-edu.pt>.

de ces activités. Enfin, il émet une série de recommandations en vue de lui garantir les conditions indispensables à son plein développement et à sa pleine reconnaissance dans un système éducatif global, tel que conçu par la communauté européenne dans son programme *Education et formation tout au long de la vie*.

- ▶ **MAPA: Eclairages sur le projet** complète, développe et détaille des questions et thèmes soulevés dans le premier document. Le lecteur y trouvera notamment des réflexions sur des sujets spécifiques:

Première partie

▶ **Démarche et processus**

La manière dont le groupe transnational a travaillé a fait l'objet d'une réflexion distincte, qui peut intéresser voire être utile à d'autres équipes-projet.

▶ **Clarifications et réflexions**

Certaines questions nous ont préoccupés durant tout le déroulement du projet, elles sont développées dans *MAPA: Eclairages sur le projet*, au titre de clarification ou de pistes de réflexion.

- ▶ A propos de l'intention éducative et des compétences qui lui sont liées,
- ▶ à propos de l'organisation, de l'animation, de l'évaluation,
- ▶ à propos de la méthode d'analyse de l'activité, ...

▶ **Paroles d'apprenants**

Des témoignages d'apprenants apportent des éclairages particulièrement pertinents sur l'éducation non formelle, notamment en ce qui concerne la question de la motivation des adultes à se former. Cette question, centrale dans le projet, est traitée de manière transversale dans *Regards croisés*: elle trouve dans *Eclairages* de plus amples éclaircissements.

Deuxième partie

▶ **Méthodes et outils**

Sur la base de questions communes, chaque pays, en fonction de son contexte, de ses moyens, des caractéristiques des activités analysées, a construit ses propres méthodologies et outils d'observation-analyse

(recours à un expert ou non, observations, entretiens de diverses natures, ...). Ils sont présentés dans *MAPA: Eclairages sur le projet*.

► **Repertoire des pratiques analysées**

Le lecteur trouvera également dans *MAPA: Eclairages sur le projet* une description succincte, selon une grille commune, de chaque activité nationale ayant pris part au projet MAPA: il y trouvera la description d'activités qui n'ont pu toutes être mentionnées dans le premier volume et notamment des détails qui n'y figurent pas.

► **Sito-bibliographie**

L'éducation non formelle est relativement peu documentée. Il nous a paru utile d'enrichir *MAPA: Eclairages sur le projet* d'une liste, non exhaustive, des ouvrages, sites, auteurs qui ont guidé nos réflexions et questionnements.

Complémentaires, les deux volumes, fruits d'un travail collectif et issus des pratiques, permettent d'ouvrir des perspectives de recherches sur des questions nouvelles qui nous semblent importantes. Ainsi en est-il de la validation des acquis de l'expérience issus du non formel, de la formation des agents de l'éducation non formelle et des potentialités de l'éducation non formelle dans les entreprises.

« Le dilemme, dans l'éducation et la formation des adultes, [tient au] fait que, étant donné une certaine offre d'éducation et formation, la demande reste toujours plus forte de la part de celles et ceux qui sont déjà plus qualifiés et mieux intégrés dans la société. En ce qui concerne les individus et les groupes sociaux restés en marge, l'offre seule ne crée pas la demande. Les espaces, les temps, les contextes, les parcours, les procédés, les thèmes, les méthodes, les agents, les organismes – autant d'éléments d'une stratégie qui doivent être réinventés lorsqu'il est question d'attirer ce vaste "non public" de l'éducation et de la formation des adultes »⁵.

5. MELO, A. (2002). "L'accès des non publics à la formation", in *Faciliter l'accès à la formation continue: le projet européen S@voir+*, FDEP, p.10.

L'éducation non formelle: c'est quoi?

Il y a éducation non formelle lorsque l'organisation d'une activité sociale (productive, culturelle, sportive, associative, ...) tient compte d'une intention éducative et facilite ainsi l'apprentissage de connaissances ou de compétences identifiables.

Telle est la définition que le projet MAPA s'est donnée. Elle est issue du cadre donné par le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*¹:

- ▶ « *L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnues.*
- ▶ *L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation, et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur les lieux de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Elle peut aussi être fournie par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif, ou cours privés pour préparer des examens).*
- ▶ *L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences».*

Généralistes, ces définitions n'éclairent pas précisément – si tant est que faire se peut – les frontières entre les pratiques d'éducation formelle et non formelle, ni même les nombreux cas de figure à l'intérieur du champ de l'éducation non formelle². Pour tendre à cette difficile précision, nous distinguons, dans ce dernier champ, deux approches distinctes:

-
1. Commission des communautés européennes, Bruxelles, 2000, p. 9.
<http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memofr.pdf>
 2. Pour une réflexion plus détaillée sur la définition de l'éducation non formelle, voir *MAPA: Eclairages sur le projet*.

- ▶ Formation structurée en tant que telle, mais ne donnant pas lieu à certification; beaucoup de formations de base pour adultes comprennent des "cours" de cette nature (formations artistiques, à la lecture, alphabétisation fonctionnelle, etc.). En d'autres termes, il s'agit d'actions dont l'objectif principal est éducatif, dont l'organisation est clairement en rapport avec cet objectif, mais qui ne se situent pas dans les structures de formation usuelles (scolaires, ...). Elles ne conduisent pas à une certification reconnue.
- ▶ Formation implicite qui accompagne, sous-tend une activité visant d'autres objectifs; ce qui est le cas lorsqu'une activité sociale (culturelle, sportive, associative, ...), dont le but premier n'est pas éducatif, est organisée de manière à rendre consciente sa dimension éducative, soit les compétences techniques et/ou sociales qu'elle exerce.
En d'autres termes, il s'agit d'actions qui ont un objectif principal autre qu'éducatif (artistique, productif, associatif, ...) mais qui ont aussi un objectif second éducatif ou "intention éducative".

Le projet MAPA vise prioritairement des actions de ce second type.

Dans ce contexte, quatre repères peuvent être retenus pour identifier une activité comme étant d'éducation non formelle:

- ▶ l'expression, l'explicitation de **l'intention éducative** poursuivie par l'activité,
- ▶ **l'organisation** de l'activité dans cet objectif,
- ▶ **le processus** d'apprentissage mis en œuvre,
- ▶ **l'accompagnement** pédagogique de la démarche éducative.

La définition proposée se veut donc avant tout opérationnelle.

Illustration³

SOLIDÁRIOS- Fundação para o Desenvolvimento Cooperativo e Comunitário - Oliveira do Hospital, Portugal

(Fondation pour le Développement Coopératif et Communautaire)

La Fondation Solidários, confrontée à la dévalorisation de la culture locale et à la faible participation des femmes dans les décisions de la communauté, mobilise l'éducation – comprise comme une action collective – comme moteur du développement local. La philosophie de base est que chaque personne et chaque génération a une histoire et une expérience propres, à partir desquelles il est possible de développer des compétences, utiles aux individus et à la collectivité. Dans la même perspective, chacun peut apprendre et chacun peut transmettre. Solidários prend appui sur la culture et les savoirs locaux comme points de départ pour la communication, l'expérimentation et l'exploration de savoirs intergénérationnels, et ce à travers des activités d'éducation non formelle.

Activité analysée: Education transgénérationnelle

Le projet Education transgénérationnelle s'articule, comme c'est très souvent le cas dans le champ de l'éducation non formelle, à d'autres activités d'éducation et formation d'adultes promues par la Fondation.

Public cible: le projet s'adresse à des femmes de milieu rural. Participantes des cours d'Éducation et Formation d'Adultes (EFA), elles sont également des intervenantes actives dans l'organisation des espaces et des temps d'apprentissage proposés dans l'activité d'éducation non formelle offerte parallèlement.

Objectifs visés: identifier les savoir-faire susceptibles de contribuer à améliorer les conditions de vie en milieu rural; favoriser la transmission de savoirs entre générations; stimuler la participation des enfants et des adultes, en tant qu'éléments de dynamique locale, dans la sauvegarde de la culture locale.

Compétences visées: travail d'équipe, négociation, relations interpersonnelles, initiative, organisation du travail, respect et tolérance, créativité, participation communautaire, ...

-
- 3.** Pour la description détaillée des exemples et des activités analysées ainsi que pour la méthodologie mise en place dans le cadre du projet MAPA, voir *MAPA: Eclairages sur le projet*. Les exemples présentés ici se veulent le reflet et la synthèse réflexive du travail de recherche-action réalisée pendant deux ans dans chaque pays partenaire ainsi qu'au niveau transnational, et donne au présent document un aspect d'étude de cas à partir desquels formuler des recommandations.

Méthodes: articulation de savoirs scolaires et populaires, pratiques artistiques et (ré)créatives (expression orale et écrite, dessin, théâtre, ...), et surtout: l'expérimentation comme forme d'apprentissage.

Les diverses activités du projet permettent aux femmes d'affirmer leur capacité de s'exprimer en public, la reconquête de l'estime d'elles-mêmes, et donc le développement de leur autonomie: elles favorisent en même temps la diffusion de leurs savoirs et savoir-faire. Tous ces facteurs stimulent leur confiance en elles-mêmes et leur reconnaissance sociale, conditions essentielles pour leur participation à la vie communautaire.

Cette activité est typique de l'éducation non formelle: elle est construite à partir des personnes, de leurs savoirs, de leurs besoins et de l'environnement immédiat; elle permet l'expérimentation et le développement de compétences que le système formel d'enseignement ne peut pas offrir aussi simplement, et elle laisse place à différentes formes et rythmes d'apprentissage. Elle est aussi, et c'est important de le souligner, une réponse à une demande éducative diffuse, et dont l'expression, la plupart du temps, est malaisée ou peu entendue. Elle sollicite l'interaction de plusieurs intervenants (institutions, enseignants, participants, adultes, enfants, communauté locale, ...) et affiche une intention éducative orientée vers la prévention de risques sociaux, la construction de valeurs et de pratiques de participation citoyenne.

Elle est acquisition, construction et transmission de savoirs: partant du vécu des femmes – c'est bien connu: on apprend plus à partir des expériences vécues – le savoir se construit à partir du sens commun pour déboucher sur une connaissance scientifique (passage du concret à l'abstrait). Elle se traduit dans la transférabilité, immédiate et à long terme, individuelle et collective, des acquis.

Cette première illustration, à l'instar de la plupart des activités d'éducation non formelle, favorise donc l'apprentissage des compétences identifiées comme les compétences clés que la communauté européenne valorise aujourd'hui très fortement dans le cadre de son programme *Éducation et formation 2010*⁴.

4. Voir: *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne. Éducation et formation 2010* (2006). Commission des Communautés européennes. Bruxelles. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_fr.pdf.
Voir également *Recommandations du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2005). Commission des Communautés européennes. Bruxelles. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf.
Voir également MAPA: *Eclairages sur le projet*.

Caractéristiques de l'éducation non formelle

L'exemple cité permet de préciser quelques-uns des éléments de la définition de l'éducation non formelle et du public cible retenus dans le cadre du projet MAPA:

- ▶ l'institution, quand bien même elle propose des cours, n'est pas un établissement d'enseignement;
- ▶ elle poursuit des objectifs d'intégration et/ou d'insertion sociale et professionnelle, de prévention de risques sociaux, souvent dans un contexte de développement local et d'économie sociale;
- ▶ le public cible est constitué d'adultes peu ou pas scolarisés ou qualifiés, en situation précaire, souvent migrant, majoritairement sans emploi⁵;
- ▶ ces personnes peuvent, dans certaines institutions qui s'y prêtent, fréquenter parallèlement les cours proposés (essentiellement savoirs de base, remise à niveau, langue).
- ▶ Le choix des activités d'éducation non formelle ("ateliers", "projets") se fait sur la base du volontariat (ce qui n'est pas forcément le cas des cours);
- ▶ les activités proposées sont ancrées dans des réalités quotidiennes des participants et correspondent à des besoins, identifiés et exprimés par les participants eux-mêmes, visant la résolution de problèmes individuels, collectifs et sociaux;
- ▶ elles sont une réponse à l'expression, diffuse et malaisée, de la demande d'éducation et de formation des participants⁶.

5. Il faut préciser ici que l'éducation non formelle s'adresse à tous les publics, sans distinction aucune, et ne saurait être considérée comme la forme éducative réservée à ce type de public, telle une sorte "d'éducation des pauvres" (Voir: POIZAT, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan). Le projet MAPA vise à mettre en valeur cette forme éducative comme étant particulièrement adaptée aux adultes qui n'ont pas accès à l'éducation formelle, à la formation initiale ou continue, aux procédures usuelles de validation des acquis.

6. Voir: *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité*. (2006). Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Montréal, avril 2006. <http://www.cse.gouv.qc.ca> (version intégrale).

- ▶ Elles proposent des actions, des activités concrètes;
- ▶ leur réalisation mobilise le collectif, favorisant ainsi la socialisation des apprentissages, la solidarité et l'esprit d'équipe, l'autonomie des individus, le lien social avec l'environnement.
- ▶ Fondées sur les acquis de l'expérience, sur les ressources présentes des participants, elles visent de nouveaux apprentissages dont le sens⁷ est immédiatement perceptible pour les apprenants;
- ▶ elles sont organisées, construites en fonction de compétences à atteindre, directement utiles, utilisées, utilisables, transférables;
- ▶ l'accent est porté sur l'activité et le processus plus que sur le savoir.
- ▶ Elles donnent lieu à la prise de conscience d'apprentissages, laquelle induit le changement (ce qui les distingue des actions d'éducation informelle).
- ▶ Le participant est alors plus motivé pour l'apprentissage, que ce soit en éducation formelle ou non formelle.

L'éducation non formelle représente donc un ensemble extrêmement varié d'offres, d'acteurs, de pratiques de formation, voire de « *transformation des sujets sociaux apprenants, engagés dans des histoires d'apprendre dynamiques et souvent réussies. Elle donne aussi à voir un maillage des territoires, un tissu social riche, fait d'associations, d'institutions éducatives, sociales, culturelles, animées par des professionnels et des bénévoles. Elle s'inscrit dans les processus de mutation de (notre) société (...)* »⁸.

Sur la base de ces quelques caractéristiques des activités d'éducation non formelle, nous pouvons expliciter les raisons pour lesquelles il est nécessaire de les valoriser.

7. « Apprendre, c'est produire du sens ». MEZIRROW, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.

8. MLEKUZ, G. (2003). *L'éducation non formelle, un territoire éducatif, des modes d'apprentissage à valoriser pour développer l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Lille: CUEEP - Université de Lille, p. 119.

Valoriser l'éducation non formelle: pourquoi?

« Jusqu'à présent, c'est l'éducation formelle qui a dominé la réflexion politique, façonnant les modes d'éducation et de formation et influençant la conception qu'ont les individus de ce qui compte en matière d'apprentissage. (...) L'éducation non formelle est donc par principe sous-évaluée »¹.

Étant donné la fragmentation et la complexité des systèmes de formation et des offres éducatives, l'accès à l'apprentissage est difficile, voire impossible, pour une part importante de la population adulte, pour des raisons culturelles, linguistiques, économiques, géographiques, ...

Il s'ensuit, pour les adultes de faible niveau de scolarisation ou de qualification, une grande difficulté de conscientiser et d'exprimer une demande de formation, et donc d'identifier les offres éducatives susceptibles de les aider dans nos "sociétés de la connaissance" et de "l'apprentissage tout au long de la vie", objectifs affichés de l'Union Européenne.

Il s'avère donc nécessaire de valoriser les voies qui garantissent l'accès facilité à l'apprentissage des jeunes et des adultes peu scolarisés et non qualifiés.

L'une de ces voies passe par une utilisation optimale des activités réalisées dans des structures situées en amont ou en parallèle de la formation traditionnelle – dans le secteur associatif principalement – et que fréquentent ces adultes. Dans cette perspective, une attention particulière doit être accordée aux activités d'éducation non formelle qui constituent des conditions privilégiées pour la motivation vers l'apprentissage des publics précités. Et tel est l'objectif du projet MAPA. Il vise, conformément à la philosophie du *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*,

- ▶ à reconnaître et valoriser les apprentissages réalisés par ce public cible particulier dans les activités d'éducation non formelle;
- ▶ à soutenir l'action des institutions et des agents dans le sens de l'éducation non formelle;

1. Mémoire ..., op. cit., p. 9.

- ▶ à améliorer et renforcer l'articulation entre les structures d'éducation non formelle et celles de l'éducation formelle, dans une perspective de "fertilisation croisée", de reconnaissance réciproque et *in fine* de soutien à la motivation des apprenants.

Des effets à mettre en lumière

1. Des apprentissages réels

Compte tenu du calendrier européen *Education et formation 2010* et des enjeux éducatifs et sociaux, il est urgent de reconnaître et valoriser les activités d'éducation non formelle, parce qu'elles donnent lieu à des processus éducatifs avérés, à l'issue desquels les participants

- ▶ renforcent le sentiment d'appartenance au groupe, d'interdépendance des membres du groupe, et d'appartenance sociale;
- ▶ manifestent des sentiments d'assurance, de prise de confiance: les capacités développées s'intègrent à leur propre image de soi, l'appris devient acquis, partie de l'identité;
- ▶ prennent conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre et comment ils l'apprennent;
- ▶ identifient la possibilité de transférer, soit d'utiliser dans des contextes différents, ce qu'ils ont appris.

Nous avons pu constater que le degré de satisfaction des participants aux activités d'éducation non formelle est très élevé. Ils relèvent en particulier l'opportunité « *d'apprendre plus* »², d'une part parce que les activités leur plaisent, et d'autre part parce que les apprentissages réalisés ont une utilité dans leur vie quotidienne, privée et sociale. Les observations menées pendant deux ans dans les institutions partenaires du projet MAPA nous autorisent à affirmer que les activités d'éducation non formelle permettent aux adultes de réaliser des apprentissages, aux niveaux des

2. Les citations des apprenants ou des agents sont issues des entretiens et de la recherche-action réalisés dans le cadre du projet MAPA. Pour plus de détails, voir *Mapa: Eclairages sur le projet*.

attitudes ou comportements, des connaissances ou savoirs, des capacités (apprendre à apprendre³) ou compétences (techniques et sociales, visant l'employabilité et la citoyenneté). Elles répondent à leurs besoins et désirs et nourrissent leur motivation à apprendre.

2. Une stimulation du désir d'apprendre

L'éducation non formelle produit un effet stimulant en terme de curiosité à apprendre, de confiance pour appréhender des concepts plus abstraits: les apprenants se sentent souvent en mesure soit d'envisager de suivre des cours formels, soit d'enrichir leur bagage par d'autres activités d'éducation non formelle, soit encore par mélange des deux. Mais cette dynamique est fragile: il faut la soutenir. Car le goût d'apprendre, lorsqu'il est entretenu, ne cesse de croître, comme en témoignent les extraits de témoignages d'apprenants du Centre Université Economie d'Éducation Permanente (CUEEP):

« On raconte notre vie et cela nous soulage (...). Je me suis sentie plus forte (...). (L'atelier) me permettait de vider ma détresse, pour pouvoir apprendre. C'était plus facile après: de regarder les professeurs, d'écouter les autres et de poser des questions » (Atelier Les jardiniers de la mémoire).

-
- 3.** Compétence clé 5: Apprendre à apprendre: « "Apprendre à apprendre" est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage. L'individu devrait être capable d'organiser son propre apprentissage, de gérer son temps et ses informations avec efficacité, tant isolément que collectivement. (...) "Apprendre à apprendre" amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures de manière à utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes - dans la vie privée et professionnelle, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité ont des éléments fondamentaux (...). "Apprendre à apprendre" exige que l'individu connaisse et comprenne quelles sont ses stratégies d'apprentissage préférées, quels sont les points forts et faibles de ses aptitudes et qualifications (...). Il est attendu de l'individu (...) qu'il travaille en équipe, qu'il tire les avantages de sa participation à un groupe hétérogène et qu'il partage ce qu'il a appris. Il doit être capable d'évaluer son propre travail et, le cas échéant, de chercher des conseils, de l'information et de l'aide. Une attitude positive suppose motivation et confiance pour poursuivre et réussir l'apprentissage tout au long de la vie. La capacité de l'individu à apprendre, à surmonter les obstacles et à changer procèdera d'une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes. Et les éléments essentiels d'une attitude positive sont le désir d'exploiter les expériences d'apprentissage et de vie antérieures et la recherche avide d'occasions d'apprendre et d'appliquer les acquis dans diverses situations tout au long de la vie ».

Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bruxelles: Commission de Communautés Européennes, p.19 (ci-après: "Compétences clés"..., op. cit.).

« On découvre l'écrit autrement, sans contrainte, sans impératif. Ce n'est pas du tout comme les cours de français. A l'atelier, on reste soi-même, on est moins fermé, on utilise la créativité. Les blocages et les contraintes restent derrière la porte. Cet atelier nous a aidés à nous lancer dans l'écriture, les règles de français venaient après et cela faisait la différence avec les formateurs de français » (Atelier Jeux d'écriture).

3. Des effets sur la personne et sur le groupe

Le développement de l'autonomie, de la capacité d'agir dans et sur son environnement, qui est une compétence clé aussi bien de la citoyenneté que de l'employabilité, n'est pas la moindre des compétences que l'éducation non formelle permet d'acquérir, et suffirait à elle seule à valoriser et promouvoir les stratégies éducatives mises en oeuvre.

Constatant l'amélioration de leurs capacités cognitives, devenus plus confiants en leur capacité d'apprentissage et plus curieux d'apprendre, percevant le sens de l'activité, les participants peuvent envisager la formation comme une ressource: c'est souvent une transformation du rapport au savoir que l'éducation non formelle favorise auprès de ses participants.

Mais il y a bien plus. L'éducation non formelle répond à une analyse des besoins faite auprès de et avec les adultes concernés, en fonction de ce qui est significatif pour eux: la réponse proposée, aussi bien individuelle que collective, fondée sur ces analyses, rappelle ce que B. Schwartz avait mis en oeuvre à travers les Actions Collectives de Formation (ACF)⁴. Cette autre caractéristique essentielle de l'éducation non formelle (l'individu considéré dans l'articulation constante avec son environnement), et en ce qu'elle travaille sur l'individuel et le collectif, permet d'atteindre des finalités d'ordre multiple: autonomie, désir d'apprendre, intégration, sens des responsabilités; développement local, économie sociale et solidaire.

4. Des effets à longs termes et/ou à large échelle

A l'issue de l'activité⁵, les participant(e)s deviennent à leur tour des agents de diffusion des connaissances acquises [notamment dans les activités culturelles, de

4. SCHWARTZ, B. (1994), *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte. Voir également: Revue POUR. Construire une pensée collective pour l'action, n°189, mars 2006.
<http://www.grep.fr/pour/numeros/pour189.htm>.

5. Voir: MAPA: *Eclairages sur le projet*.

développement local, de prévention sanitaire (éducation à la sexualité, éducation au mouvement, planning familial, ...)]. Les acquis de l'activité occupent une place importante pour le quotidien des participants qui ont conscience des bénéfices qu'eux-mêmes et la communauté peuvent en tirer. Les effets sont donc immédiats et à long terme, individuels et collectifs.

« Je peux dire à l'encadrant tout ce que j'ai appris. ... Et puis je peux le dire aux nouveaux: on leur montre comment faire. Ça permet de dire que ce que j'ai appris, je le transmets. On dira aux nouveaux, et puis aux anciens aussi, parce que des fois on a des idées pour améliorer des choses ».

Une philosophie de base

Un adulte a un devoir de transmission, quel qu'il soit. A ceux qui ont intériorisé qu'ils n'avaient rien à transmettre, l'éducation non formelle permet de retrouver la voix, de reprendre possession de leur rôle de citoyen, de parent, de travailleur.

*« L'activité m'a beaucoup apporté.
... Je lui ai aussi apporté beaucoup ».*

Valoriser l'éducation non formelle, ce n'est pas tant expliquer ce qu'elle est – une véritable pépinière de production de savoirs – c'est éclairer sa philosophie de base, nourrie de la formule: "Rendre la raison populaire", selon la « *poursuite du grand rêve démocratique, égalitaire et éducatif de Condorcet, (qui), en l'an I de la République, a conçu (...) un projet d'éducation du peuple qui ne se limitait pas à l'école et qui englobait l'art de s'instruire par soi-même à tous les âges de la vie, dans une société où l'information continuait la formation et favorisait l'auto-formation permanente collective et individuelle – comme nous dirions aujourd'hui* »⁶.

La philosophie de l'éducation non formelle s'appuie sur la formation de l'esprit critique, postulant qu'un citoyen qui en est doté sera plus responsable et autonome dans ses choix.

6. DUMAZEDIER, J. (1997). *Ouvriers de l'entraînement mental*. Rapport d'étape. <http://www.peuple-et-culture.org/>.

L'éducation non formelle donne ainsi une seconde jeunesse, en les réincarnant, aux idéaux premiers de l'éducation populaire et de l'éducation permanente. Elle se veut complémentaire des institutions éducatives et culturelles, « *servante des progrès de la démocratie, et vigile avancé de la lutte contre les inégalités* »⁷.

L'éducation non formelle a la même valeur que l'éducation formelle: elle a aussi des coûts

L'alternance et la diversité des activités (socioculturelles et éducatives), caractéristiques et richesses de l'éducation non formelle, d'une part, mais aussi le métissage entre savoirs généraux, compétences sociales et techniques, d'autre part, tendent, auprès des personnes extérieures, à rendre floue la valeur éducative de l'activité. Cela complique singulièrement la recherche de fonds auprès de financeurs, habitués à respecter un cadre administratif strict, impropre à la prise en compte d'activités diversifiées (formation générale, formation professionnelle, culturelle, citoyenne, développement personnel, ...). L'éducation non formelle est dans une situation paradoxale: promue par les programmes européens, elle reste dans l'ombre, méconnue, sous-estimée, dans les politiques éducatives des pays concernés.

Qui plus est, d'une manière générale en Europe, la volonté actuelle des autorités politiques à limiter leurs budgets les conduit souvent à réduire – quand ce n'est pas à supprimer – les subventions accordées aux activités porteuses d'éducation non formelle. Ainsi, tout une série d'activités, notamment dans les secteurs de l'économie sociale et solidaire, mais aussi de l'intégration et de l'insertion, voient leur financement drastiquement diminué; or ce sont des secteurs privilégiés dans lesquels l'éducation non formelle est la plus active et efficace, en particulier en terme d'accessibilité à l'éducation des "non publics"⁸ de la formation traditionnelle.

Il y a donc là un véritable problème à mettre en lumière; si l'on veut attirer et maintenir

7. http://www.prisme-asso.org/article.php?id_article=231. MORINEAU (1986). Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.

8. Voir: HEDOUX, J. (1981). *Les non publics de la formation collective*, in *Education Permanente*, n°61. *Apprentissages scientifiques et techniques*, Paris

dans des projets tels qu'apprendre tout au long de la vie les "non publics" de la formation, c'est dans ces secteurs-là qu'il faut porter l'effort; or il y a aujourd'hui comme un paradoxe entre les recommandations formulées dans les politiques éducatives – notamment en ce qui concerne les "publics prioritaires" – et les financements rendus disponibles⁹.

L'Europe encourage la reconnaissance de l'éducation non formelle

Enfin, nous en avons donné quelques illustrations, l'éducation non formelle répond aux recommandations du Parlement européen et du Conseil émises par la Commission des Communautés européennes en novembre 2005 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie:

« Les compétences de base devraient être réellement accessibles à tous, y compris aux apprenants ayant des besoins spécifiques, aux jeunes ayant quitté l'école et aux apprenants adultes. Il convient d'encourager la validation des compétences de base pour favoriser la poursuite de l'apprentissage et l'employabilité. La communication de la Commission sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2001), ainsi que la résolution du Conseil adoptée par la suite (juin 2002), ont encore insisté sur la nécessité d'offrir, à tous, la possibilité de se former tout au long de la vie, notamment pour acquérir des compétences de base ou les mettre à niveau »¹⁰.

9. Les pratiques en la matière diffèrent d'un pays à l'autre. Ainsi, par exemple, en France, la gratuité est courante; tel n'est toujours pas le cas en Suisse. On peut s'interroger sur la pertinence de percevoir des frais d'inscription auprès de publics à très faibles revenus. Pour les tenants d'une telle pratique, l'acquiescement d'un montant, même symbolique, manifeste un choix des participants et atteste d'une démarche volontaire: ils considèrent ce paiement comme la preuve d'un engagement de la personne; ce geste est d'autant plus important si elle dépend de l'assistance publique pour subvenir à ses propres besoins, car cette situation implique bien souvent une très faible marge de manœuvre dans les choix à opérer pour couvrir les besoins élémentaires. Accéder à faible coût à la formation, et sans devoir rendre des comptes, renforce l'estime de soi et la dignité de la personne. Quoiqu'il en soit, il faut relever encore que l'éducation non formelle offre aussi un accès facilité à la formation: les frais d'inscription, souvent symboliques, permettent à des personnes à très faibles revenus d'accéder à l'apprentissage.

10. *Compétences clés...*, op. cit., p. 2.

L'observation-action menée dans le cadre du projet MAPA nous amène à conclure que l'éducation formelle et non formelle ne doivent pas être entendues ou utilisées comme des cadres méthodologiques ou compartiments autonomes. Il est indispensable de parvenir à des connexions, d'ouvrir les frontières, enfin, entre l'éducation formelle et non formelle, cette dernière permettant l'acquisition de compétences que le système formel n'est que mal en mesure de travailler. Comme nous avons pu le voir tout au long du projet MAPA, il existe de nombreux exemples de ces interactions; reste à les mettre en valeur. Pour ce faire, quelques recommandations s'avèrent nécessaires, qui portent sur des dimensions politiques et organisationnelles de l'éducation non formelle, en vue de lui reconnaître le même statut et la même valeur que sa parente, et en vue d'en optimiser les caractéristiques essentielles.

Optimiser l'éducation non formelle: comment?

Deux types de conditions sont favorables à l'instauration d'une dynamique d'apprentissage, donc susceptibles d'influer sur la motivation à apprendre¹:

Des conditions objectives (relatives à l'institution et à l'activité)

Elles renvoient aux conditions matérielles d'existence, aux conditions sociales d'accès à la formation, au capital économique, scolaire et culturel, aux pratiques sociales et culturelles. Pour bien des personnes, ces conditions peuvent constituer autant d'obstacles concrets qui, souvent, rendent impossible un engagement durable en formation.

Il existe également des conditions objectives relatives au contexte: activités de sensibilisation, d'information, d'orientation que les centres de formation pourraient développer, en lien avec les structures d'accueil. Pour développer ces fonctions, les centres de formation doivent s'ancrer dans leur environnement et partir, de façon volontariste, à la rencontre des publics.

Des conditions subjectives (relatives aux agents et aux participants)

Ces conditions, délicates à cerner, sont déterminées par l'histoire de vie de l'adulte et en particulier son « *parcours d'élève, son degré de confiance en ses capacités à apprendre, mais aussi par le regard que vont porter sur lui les acteurs sociaux et éducatifs qu'il va rencontrer* »². L'agent éducatif doit donc être en mesure de reconnaître et accueillir les expériences passées aussi bien que les espoirs et attentes de chaque adulte apprenant.

Ces conditions étant identifiées et prises en compte, la recherche-action réalisée dans le cadre du projet MAPA permet de formuler, de manière plus précise, un certain nombre de recommandations pour optimiser la dimension éducative des activités d'éducation non formelle.

-
1. Les conditions nécessaires pour favoriser la motivation et l'apprentissage des adultes sont connues depuis les travaux de Bourgeois, Freire, Hédoux, Knowles, Lewin, Muchielli, Rogers, Schwartz, ... pour n'en citer que quelques-uns.
 2. MLEKUZ, G. *Le seul métier durable du XXIème siècle*, op.cit., p. 15.

Quelques caractéristiques à promouvoir

Favoriser une démarche active du participant dans le choix de l'activité

L'entrée dans l'activité, à l'atelier, est fondée sur l'envie, le désir – quelles que soient les capacités de chacun. Un entretien de présentation des activités proposées doit permettre au participant de choisir lui-même ou d'être correctement orienté dans un éventail d'activités (de cette manière, on adoucit un peu, le cas échéant, la présence obligatoire dans l'institution). Le libre choix est un facteur favorisant la responsabilisation, donc la motivation.

Illustration

Centre de Plyssen – Copenhague, Danemark

Le Centre Plyssen est un établissement communal travaillant à l'insertion sur le marché du travail des personnes tributaires de l'aide sociale. Assignées, elles se rendent tous les jours de la semaine à Plyssen, pour une durée minimale de six semaines, pour d'une part participer aux activités proposées et d'autre part chercher, avec l'aide des consultants, une place de travail. Le "programme d'occupation" a pour but d'aider les individus à (re)trouver un emploi ou à entreprendre une formation susceptible de favoriser leur retour à l'emploi. A l'instar de nombreux centres de ce type, Plyssen concentre ses objectifs sur l'autonomie et l'employabilité des individus.

Activité analysée: Atelier cuisine

"Une contrainte volontaire": la présence des stagiaires à Plyssen est obligatoire, mais le choix des ateliers (cuisine, menuiserie, informatique, couture) est libre; selon leur bon vouloir, les stagiaires peuvent même choisir de passer la journée devant un ordinateur. Le fait que le programme d'occupation soit obligatoire représente un problème. Au départ, les participants, qui pour la plupart sont des "habitués" du Centre, ne sont pas motivés: l'expérience leur a déjà démontré que l'"occupation" ne change rien quant aux perspectives de sortir du système de revenu minimum d'insertion. L'atelier cuisine pourtant se distingue des autres activités, dans la mesure où c'est une des rares qui ait sens à leurs yeux, parce qu'ils sont chargés d'un service concret, dont bénéficie l'ensemble du personnel et des stagiaires de Plyssen. C'est également une des activités qui souffre le moins de l'absentéisme chronique. Pour atteindre ce résultat, la responsable de l'activité porte une attention particulière à la composition de l'équipe: une attitude négative chez un participant peut très vite contaminer les autres, détruire la bonne ambiance et par conséquent la motivation.

Encourager une fréquentation de différents contextes et milieux

On peut appeler cela "la flexibilité des environnements culturels": il s'agit d'offrir aux apprenants la possibilité de sortir de leur quotidien pour les orienter vers d'autres horizons de proximité, en diversifiant les lieux, les moments, les ressources, les partenariats, dans une offre multi-référentielle ou polyvalente: culture, art, socialisation, apprentissages techniques, citoyenneté, employabilité, ...

Ces caractéristiques ne sont pas sans effet sur la motivation à apprendre: sortir de la maison, diversifier ses activités quotidiennes, c'est déjà une motivation pour aller dans un autre espace. L'éducation non formelle œuvre sur le rapport individu – milieu – comportements³. On ne peut donc que recommander aux centres d'éducation d'élargir les partenariats avec les lieux d'activités d'éducation non formel, dans une perspective de fertilisation croisée du formel et du non formel⁴. C'est une constatation remarquable de notre étude: accompagner les participants en faisant appel à la curiosité pour et par le savoir, à travers la participation aux activités d'éducation non formelle, est un facteur de motivation pour d'autres apprentissages.

Favoriser l'articulation non formel – formel

Dans des institutions où sont présentes des activités d'éducation formelle et non formelle, souvent, les participants s'inscrivent à une activité d'éducation non formelle, sans intention particulière vis-à-vis de cours formels. Mais il n'est pas rare cependant qu'ils accèdent à ces derniers grâce aux activités d'éducation non formelle qui leur permettent de cerner plus précisément leur besoin et leur désir de formation. Il arrive également qu'ils commencent par du formel. Ils vont, des cours aux ateliers, et des ateliers aux cours, dans une naturelle logique de complémentarité.

3. Voir: BANDURA, A. (1986). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Editions Pierre Mardaga.

4. Tels par exemples les "Maisons de l'Education" ou les "Districts Educatifs" inspirés de B. Schwartz.

Illustrations

Centro Comunitário de Inserção – Caritas Diocesana– Coimbra, Portugal

Dans le cadre de ses activités de prévention sociale, le Centre a créé, en partenariat avec l'Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (IEFP), un espace de formation "intégrale": chacune des activités proposées est conçue comme un espace d'apprentissage⁵.

Activité analysée: Un projet avec des femmes

Le projet s'adresse à des femmes peu scolarisées, non qualifiées, souvent en charge d'enfants mineurs, originaires de familles très déstructurées, et connaissant de grandes difficultés économiques. La plupart habite en chambres louées, et à prix fort; dans de très mauvaises conditions sanitaires et beaucoup doivent se prostituer pour subvenir à leurs besoins, toutes sont en situation de risque social aggravé.

Le Centre communautaire d'insertion a comme objectif de promouvoir des actions de formation, de travailler les attitudes et comportements, les compétences sociales, l'estime de soi et la motivation de ces femmes; de les aider à identifier leur profil professionnel et leurs compétences aussi bien que leurs rôle et responsabilités, en vue de créer des opportunités d'accès à la formation professionnelle et/ou au marché du travail.

Diverses activités sont organisées en terme d'apprentissage: cours de couture, d'initiation à l'informatique, service de cuisine et de nettoyage, activités récréatives: jeux, cinéma, visites culturelles, sessions de formation (soins aux enfants et aux personnes âgées; techniques de recherche d'emploi, ...).

Centré sur les projets d'apprentissage et ré-apprentissage, le Centre n'offre pas de contours curriculaires formels: les activités, organisées sans formalité administrative, sont construites à partir des propositions et des idées des participantes, qui le caractérisent volontiers comme un projet "caseiro", "familiar".

Clube S@bER+ - Constância, Portugal

Le "Clube S@bER+" a été créé en 2002, à l'issue d'un processus de coopération transnationale développé dans le cadre du programme Socrates-Grundtvig. Il a été conçu comme un espace d'accueil, d'information et d'orientation aussi bien de connaissances et de partage d'expérience pour des adultes qui ne participent pas, de façon spontanée, aux activités de formation.

Le Club fonctionne comme un service à la communauté autour de multiples activités d'animation: séminaires, débats, cours, expositions, visites. Il met en oeuvre une dimension novatrice du travail éducatif de proximité visant à attirer et à susciter l'intérêt de ces adultes pour les différentes formes et modalités d'apprentissage tout au long de la vie.

5. Voir Mapa: *Eclairages sur le projet.*

Activité analysée : Education par le mouvement

Dans une population au niveau élevé de sédentarisation, considérée comme l'un des principaux ennemis de la santé, le projet prétend créer l'habitude et le goût de l'activité physique, à partir des activités quotidiennes de chacun, afin d'améliorer la qualité de vie de la population locale.

Simultanément, l'objectif vise le développement d'un climat social qui stimule et sensibilise la population à l'adoption d'un style de vie active, en encourageant à la participation à d'autres activités éducatives formelles et non formelles (par ex., débats, rencontres thématiques, cours de remise à niveau ...).

Les dynamiques éducatives, formatives et ludiques mises en oeuvre dans cette activité s'appuient sur un partenariat, des synergies et des coopérations institutionnelles pour créer des conditions favorables au développement d'une citoyenneté active.

Une bonne partie des participants (une quarantaine environ, en majorité des femmes) participe déjà à des activités formelles de formation, proposées par la Commune, dans le cadre du Ministère de l'Éducation, ou intégrées dans le Plan de développement sportif de la Mairie. Au début du projet, ils pensaient simplement développer une activité physique. Mais ils se sont vite rendu compte qu'ils y développaient bien d'autres compétences (sociabilité – citoyenneté – relations interpersonnelles et intergénérationnelles – culture physique – hygiène personnelle, ...): nombreux sont ceux chez qui cela a suscité la participation à d'autres activités éducatives, aussi bien formelles que non formelles.

La diversité de l'offre des activités au sein du même organisme est donc un élément important. Les personnes circulent, discutent, s'informent, se mélangent (ateliers cuisine, couture, peinture, lecture, chorale, visites, débats, ...): cela attise leur curiosité et leur motivation à apprendre. Il arrive même souvent que cela les incite à formuler des propositions, à initier, concevoir et animer des activités auto-gérées, et, souvent, à s'inscrire à des cours.

Illustrations

Le CUEEP de Tourcoing – Lille, France

Institut de Formation Continue de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, le CUEEP – Centre Economie d'Education Permanente – intervient à tous les niveaux de formation, en enseignement général comme en enseignement professionnel. Il propose des "dispositifs globaux de montée en niveau permettant une progression continue couvrant tous les niveaux de formation"; en enseignement général aussi bien que professionnel.

Les ateliers transversaux – ou "culturels"⁶ trouvent leur origine dans la philosophie des actions collectives de formation et sont offerts dans le centre de Tourcoing depuis 1997. Aujourd'hui fonctionnent des ateliers tels que: lecture à voix haute, chœur de lecteur, des ateliers de travail entre le corps et la voix, etc. L'ensemble du dispositif proposé aux stagiaires est constitué de huit ateliers, de deux espaces ouverts (centre de ressources et espace-livre co-géré par les formateurs et les apprenants) et d'un événement annuel de deux jours: "Les Belles de Mai". La démarche consiste également à proposer des ouvertures culturelles aux stagiaires: théâtre, opéra, musée, ... Des partenariats productifs se sont noués (Théâtre La Virgule, Atelier lyrique de Tourcoing, ...). Derrière cette démarche, il y a une conception humaniste et progressiste de la culture en tant "qu'outil de compréhension du monde", qui fait partie de la philosophie de l'Éducation Permanente.⁷

Activité analysée: Les champs de la voix

« Une quinzaine de personnes, en cercle, invitées à être là, à être elles-mêmes, simplement, autour des mots et de la poésie. Préparer le corps à la parole, se poser, respirer. Reconquérir ses espaces intérieurs avant d'aller voir ailleurs si on y est ! Appréhender les difficultés, les réactions, déceler la gêne, les émotions. Recentrer ses tensions, les transformer par l'échange et la confiance et les conduire sur un terrain poétique. Donner à entendre des textes pour leur contenu, leur forme, leur musicalité, pour le plaisir de les lire à haute voix, de les écouter. Je n'enseigne pas à mieux lire, mieux parler, mieux communiquer, mais je recherche ces espaces qui sont propices à la création, donc à l'échange, à la lecture, à l'oralité, à la parole »⁸.

-
6. Compétence clé 8: sensibilité culturelle: « Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels. (...) La sensibilité culturelle nécessite une connaissance élémentaire d'œuvres culturelles majeures, dont la culture populaire contemporaine en tant que témoignage important de l'histoire de l'homme dans le contexte des patrimoines culturels nationaux et européens, et de leur place dans le monde. Il est essentiel de comprendre la diversité culturelle et linguistique de l'Europe (et des pays d'Europe), la nécessité de la préserver et de comprendre l'évolution des goûts populaires et l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours ». Compétences clés..., op.cit., p. 22.
 7. BILLIAU, V. (2006), "Un projet européen se penche sur les apprentissages informels dans les ateliers transversaux: le projet MAPA", in l'informateur, la lettre d'information du CUEEP, n° 602.
 8. GUIA, M., Comédienne, Animatrice de l'atelier "Les champs de la voix", 2004.

Camarada – Genève, Suisse

« L'Association Camarada est une association à but non lucratif, créée en 1982 par le Centre Social Protestant, pour l'accueil et la formation de femmes exilées et de leurs enfants en âge préscolaire. Le Centre accueille quelques 700 femmes par année. Camarada entend favoriser le processus complexe de leur intégration au travers d'apprentissages réciproques entre usagères, équipe d'encadrement, suisses et étrangères de diverses origines. La plupart des usagères proviennent de pays en conflit et cumulent les pertes tant sur le plan physique que psychique, familial, culturel, social et économique. Le temps passé dans le pays d'accueil peut être utilisé à l'acquisition de connaissances nouvelles, redonnant à ces femmes une meilleure estime de soi, une revalorisation de leur savoir propre. Le processus d'intégration est une démarche complexe liée à de nombreux facteurs. Il est donc important de ne pas se satisfaire d'une simple autonomie financière ou d'une insertion socioprofessionnelle bâclée qui risque d'aboutir à des échecs répétés. Il convient au contraire de développer des processus interculturels d'intégration qui visent à donner aux personnes exilées une réelle possibilité de reconstruire une identité personnelle et sociale sérieusement ébranlée par la douloureuse expérience de l'exil ».

Cours de français, alphabétisation, mathématiques. Activités: gym, natation, atelier informatique, couture, cuisine, sérigraphie, santé. Espace enfants. Pour la fréquentation des différents cours et ateliers, une participation forfaitaire de 20 francs suisses par mois est demandée⁹.

Activité analysée: Atelier couture

Toutes les activités mises sur pied à Camarada font suite à une demande, aussi diffuse soit-elle, des participantes: ainsi l'atelier couture permet-il aux femmes d'entretenir à moindre coût la garde-robe familiale (économie domestique et familiale). Mais le bénéfice n'est pas qu'économique: ces femmes sont aussi valorisées et reconnues dans les compétences qu'elles ont acquises, et ce dans un domaine (coupe-couture) qui, dans la plupart des pays du Sud, est masculin. Pour ces femmes, à qui était jusqu'ici dévolu le travail d'aiguille, le travail "de petites mains", la maîtrise des compétences techniques requises pour l'utilisation de la machine à coudre, souvent réservée aux hommes, procède également d'un processus émancipateur.

Le plus important, c'est de pouvoir très rapidement obtenir un résultat, un objet – utile, ou tout simplement beau: alors surgit le désir de réaliser quelque chose de plus difficile. L'évaluation est visible puisque l'objet est fait; et s'il n'y a pas de certification, il y a une reconnaissance, personnelle et collective, au sein de l'atelier, puis chez soi, à la maison, dans son cercle de connaissances.

9. Voir: <http://www.camarada.ch> (20 francs suisses = environ €15).

Beaucoup de compétences clés nécessaires dans la couture sont indispensables pour apprendre à lire et écrire: distinguer la gauche de la droite, le haut du bas, coordonner les mouvements, respecter l'ordre des étapes, être précis, etc. Toutes compétences transférables dans des apprentissages plus formels, elles ont cependant la caractéristique d'être visibles et palpables: elles ont du sens, de l'intelligibilité aux yeux des participantes. Ainsi par exemple, la technique du faux fil: dessus, dessous; visible, invisible: comme les espaces entre les mots. Un ourlet de faux fil, une phrase.

Les transferts de ce genre, concrets et compréhensibles pour les personnes analphabètes, sont très nombreux, et c'est dans cette interaction-là que les apprentissages se construisent. Ainsi atelier et cours se renforcent-ils l'un l'autre.

Il est à relever d'une part que les listes d'attente pour les ateliers proposés sont souvent impressionnantes et d'autre part que le taux d'absentéisme dans ces mêmes ateliers est généralement beaucoup plus faible que dans les cours. Quels autres indicateurs plus crédibles que ceux-là pour attester de la motivation à apprendre des publics non scolarisés?

Il existe donc différentes manières d'articuler l'éducation formelle et non formelle, toutes contribuent à un renforcement réciproque: elles sont donc toutes recommandables.

Ainsi par exemple, l'entraînement professionnel à l'atelier (stage) illustre une autre démarche d'articulation entre cours formel et atelier non formel favorisant l'accès à des activités ou des emplois dans lesquels les compétences acquises dans le cadre de l'activité d'éducation non formelle suivie ont été travaillées.

Illustration

Coopérative sociale Cassiopea – Trieste, Italie

Fondée en 2001 à Trieste, Cassiopea est devenue une coopérative sociale en 2004. Dans le panorama du théâtre italien submergé de compagnies, la coopérative veut promouvoir un théâtre du terroir, un théâtre sans règle autre que la diffusion des connaissances individuelles mises au service des autres.

La coopérative offre des cours professionnels (300 à 400 heures) pour acteurs et costumiers. Elle compte parmi ses collaborateurs des professionnels expérimentés, tant au niveau national qu'europpéen. Elle implique les apprenants dans l'organisation et la production des spectacles. La formation a déjà donné lieu à la production de deux spectacles, qui ont effectué des tournées dans tout le pays.

Activité analysée: Atelier théâtre

Une quinzaine de personnes motivées par la réalisation d'un spectacle payant ont été retenues pour le projet. Près de la moitié des participants sont des personnes peu scolarisées, un tiers est d'origine étrangère. Quelques-uns ont déjà une expérience dans le milieu théâtral, d'autres souhaitent y faire carrière.

En soutien aux objectifs professionnels des cours, l'objectif de l'activité est de favoriser le développement de la prise de conscience professionnelle et sociale à travers la réalisation d'un spectacle, auquel les apprenants travaillent d'abord en tant qu'apprenants puis en tant que professionnels. La planification vise donc en premier lieu l'acquisition des compétences nécessaires pour l'atteinte des objectifs professionnels définis dans le cours, et en second lieu le développement personnel des participants, en termes de socialisation, de motivation et d'autonomie.

L'articulation entre le formel (les cours) et le non formel (la production) a doré et déjà permis à certains de se voir embauchés dans des spectacles organisés par la coopérative Cassiopea auprès de théâtre locaux et nationaux.

Socialisation et intégration culturelle; création d'emplois et de revenus sont les résultats avérés de l'activité¹⁰.

Ainsi des activités non formelles, offertes en parallèle de cours formels, construites à partir de besoins particuliers, exprimés par les participants, mobilisent des stratégies d'apprentissage spécifiques qui s'avèrent être un puissant soutien des méthodes plus traditionnelles mises en œuvre dans les parcours formels. La combinaison de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle, la synthèse d'un enseignement formalisé et d'un apprentissage non formalisé, l'alternance entre ces méthodes ont des effets positifs réciproques.

D'autres approches peuvent encore être signalées:

Illustration

Ishøj Sprog- og Integrationscenter (ISI) – Ishøj, Danemark (Centre de Langue et d'Intégration)

La mission confiée au Centre de Langue et d'Intégration d'Ishøj est d'enseigner aux étrangers la langue et la culture danoises. L'enseignement est formel, le programme

-
- 10.** Voir MAPA: *Eclairages sur le projet: Formazione* (ECAP, Berne, Suisse), activité: Théâtre. Compétences clés 1: Communication dans la langue maternelle: « *La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer des pensées, sentiments et faits sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle, dans l'éducation et la formation, au travail, dans la vie privée et pendant les loisirs. (...) Une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques, une volonté de les rechercher, et un intérêt pour la communication interculturelle* ». Compétences clés,..., op.cit., p. 16.

est fixé par la loi: son contenu est prescrit et les examens finaux sont administrés par l'État. Chargé d'intégrer les étrangers à la société danoise, le Centre recourt à des activités d'éducation non formelle, sous forme de projets particuliers financés par des fonds particuliers. Le Centre ISI privilégie donc une interaction constante entre ces deux formes d'apprentissage qui exercent l'une sur l'autre une action réciproque et très féconde.

Activité analysée: Projet Famille

L'activité, destinée à des immigrées turques et thaïlandaises, fait partie d'un projet global, dont l'objectif est de rendre les participantes plus actives par rapport à l'intégration de leurs enfants dans les institutions scolaires, et par rapport à leur propre vie en termes d'employabilité et d'insertion dans le marché du travail. Il vise à armer ces femmes en leur proposant les outils et l'appui nécessaires pour surmonter les obstacles socioculturels et linguistiques qui s'opposent à leur pleine intégration.

Durant neuf mois, parallèlement aux activités obligatoires (cours de danois, entretiens de recherche d'emploi et stages en entreprises), les participantes ont ainsi œuvré à la réalisation d'un dépliant dispensant des informations et des conseils au personnel des jardins d'enfants et des structures parascolaires.

L'intention éducative est double: 1) renforcer l'autonomie et la citoyenneté des femmes immigrées; 2) renforcer les femmes comme parentes: consolider les ressources nécessaires pour qu'elles puissent se positionner en interlocutrices actives par rapport à la vie des enfants dans les institutions; leur apporter un soutien général par rapport à tous les obstacles d'ordre culturel, social et personnel qui freinent leur intégration et par là, renforcer leur confiance en elles-mêmes et soutenir leur motivation en vue de se qualifier pour le marché du travail et pour la recherche d'un emploi.

Le but concret de l'activité est l'élaboration d'un dépliant destiné aux professionnels des institutions parascolaires. Pour arriver à cette fin, les participantes doivent identifier les problèmes liés à leurs relations avec les institutions. Pour ce faire, il est indispensable qu'elles développent les capacités linguistiques suffisantes pour en discuter les unes avec les autres, délibérer sur les solutions possibles, et bien sûr les formaliser.

Pour la plupart de ces femmes qui n'avaient d'autre réseau que leur famille, le groupe devient une zone libre, où elles peuvent s'ouvrir de problèmes jamais discutés ailleurs. Lieu d'ouverture et d'émancipation, il est aussi un vivier de ressources individuelles et collectives: en se fondant sur les expériences vécues, chacune est en mesure d'offrir de l'aide, à soi-même aussi bien qu'aux autres. Ainsi, l'élaboration du dépliant n'est pas seulement une astuce pédagogique: centrée sur les ressources et les besoins des femmes, elle leur permet d'apprendre tout en partageant. Et ce qu'elles voyaient jusque-là comme des problèmes et des lacunes devient une affaire commune d'intégration. Le dépliant répond à une forte demande, aussi bien pour les parents immigrés, mais également pour les professionnels des institutions d'accueil

des enfants. Distribué dans les jardins d'enfants, il représente aussi un résultat mesurable, dont elles tirent fierté.

Comme effet secondaire, le danois des participantes s'est sensiblement amélioré, ce qui, à son tour, peut être l'objet d'une évaluation objective lors des épreuves linguistiques de l'enseignement formalisé. Leur motivation à apprendre le danois s'en est trouvée renforcée¹¹.

Déoulant de ces illustrations, nous retiendrons encore les principes suivants:

Décider soi-même – renforcer la confiance en soi

L'agent choisira une façon de procéder permettant aux participants non seulement d'acquérir des connaissances et des compétences nouvelles, mais également d'assumer progressivement la responsabilité de leur apprentissage et de leur évolution.

Focaliser sur les ressources et non sur les lacunes

L'agent considère chaque participant comme une personne unique, avec ses besoins, ses désirs et ses ressources, et non pas comme un problème social. Dans le contact personnel étroit, le participant se sent pris au sérieux, comme "un individu, avec des problèmes" et non pas comme "un problème". Se centrer sur les ressources des participants: cette "pédagogie des points forts" qui s'appuie sur les acquis déjà présents encourage, respecte, responsabilise et motive le participant.

Privilégier l'expérimentation – la mise en pratique collective

La mise en œuvre, l'expérimentation et l'expérience collectives offrent l'opportunité pour les membres du groupe de pouvoir observer d'autres personnes réaliser une activité donnée: cela constitue aussi une source d'information importante, influençant la perception de ses propres capacités. La perception

11. Compétences clés 2: La communication en langue étrangère: « *La communication (...) s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des pensées, des sentiments et des faits, sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société, au travail, dans la vie privée, pendant les loisirs, dans le cadre de l'éducation et de la formation, selon les désirs et les besoins. (...) Il importe d'avoir une connaissance des conventions sociales, des facteurs culturels et de la diversité linguistique* ». Compétences clés..., op.cit., pp. 16-17.

qu'un individu a de ses capacités à réaliser une activité influence et détermine son mode de penser, son niveau de motivation et son comportement¹².

Proposer un objectif concret, facile à comprendre et progressivement plus complexe, offrir un contenu adéquat et authentique

L'élaboration d'un dépliant destiné à favoriser le dialogue entre les parents d'origine étrangère et le personnel des institutions d'accueil de leurs enfants est un objectif facile à comprendre.

Les contenus évoluent en fonction des groupes et des besoins ou idées exprimés par les participants.

Ces caractéristiques essentielles peuvent être ainsi résumées:

« **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 »¹³.

Illustration

Réalise – Genève, Suisse

« Réalise est une association à but non lucratif qui s'engage pour le maintien des liens sociaux et pour que chacun trouve sa place dans la société. Exclusion professionnelle et exclusion sociale se conjuguent souvent dans un mouvement de démobilité, de fragilisation, d'isolement et de précarisation, dont il peut devenir difficile

12. Théorie de l'auto-efficacité. Voir: BANDURA, op.cit.

13. *Former pour développer sans exclure*. (2000). Genève: Fondation pour le Développement de l'Education Permanente, p. 6.
Voir <http://fdep.ch>.

de s'extraire seul. Le but de Réalise est d'appuyer les personnes qui entreprennent un processus de réinsertion et de prévenir les risques de marginalisation liés au chômage de longue durée. Pour atteindre ses objectifs, Réalise développe des stages de remise au travail dans différents programmes-entreprises. Toute personne sans qualification particulière peut faire un stage à Réalise. Ce stage s'articule autour d'une double prestation: la remise au travail dans l'un des programmes-entreprise et un encadrement individualisé. L'objectif est d'aider chacun à se situer, à trouver des repères, à prendre conscience de ses compétences – tant techniques que sociales – ainsi que de ses lacunes, afin d'améliorer ses chances pour l'avenir »¹⁴.

Activité analysée: Entretien des parcs et places de jeux

« Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez appris dans l'activité ?

S.: Qu'est-ce que j'ai appris... ben: à m'organiser de façon à ce qu'on arrive, déjà, à faire toutes les places: parce que des fois, c'est pas évident. Faut quand même faire toutes les places, on peut pas dire "on fait pas". Et puis, une espèce d'organisation pour arriver à faire le total dans le temps, quoi ... Et puis arriver à l'heure... (...)

P.: Moi, j'ai appris que à Réalise, ils sont vraiment sévères, il faut toujours être à l'heure: ça, c'est intéressant pour une personne qui travaille. Moi, j'aime bien les gens qui arrivent à l'heure. Et ça c'est bien chez Réalise, c'est comme une vraie place de travail, ils disent pas "tu travailles quand tu veux". Et puis, chez Réalise, comme ils sont exigeants, il faut être motivé pour continuer. Et puis on est très bien motivé: les encadrants, ils nous donnent des conseils, ils nous apprennent à travailler. Il y a aussi les autres, qui nous disent "il faut faire comme ça, comme ça, et comme ça". Les encadrants, ils sont pas toujours derrière la personne, mais ils nous disent, ils nous expliquent, ils nous habituent à nous exprimer, et ils savent qu'on est pas habitué à s'exprimer ni habitués à cette sorte de travail. C'est terrible, aussi pour les autres, surtout au début, mais ça aide beaucoup. Et les autres, ils aident aussi beaucoup. Parce qu'on a pas beaucoup d'expérience, on a pas l'habitude de marcher des kilomètres, de pousser une charrette, et tout ce genre de choses... Et puis moi, je ferai la même chose avec les autres qui arriveront après: comme j'ai été accueilli.

N.: Moi, déjà, à me lever le matin... être à l'heure, l'organisation, la "gérance" (sic) du temps. Ça, c'est très important dans ce genre de travail. Et puis à intégrer les autres.

14. Voir <http://www.realise.ch>.

P.: Et puis moi, j'ai appris le nom des outils, et ça aide beaucoup: le râteau chinois ou japonais, ... (son collègue l'interrompt, hilare: "Il confond toujours: en fait c'est un râteau japonais, alors il dit un râteau asiatique..."). Pour moi, cette activité, c'est une formation. Parce que j'avais jamais fait, j'ai jamais vu faire, alors maintenant, je me rends compte que c'est un travail qu'il faut apprendre, avant je savais pas. Le nettoyage, j'ai vraiment appris ».

Ils citent spontanément et prioritairement des compétences dites personnelles, aussi bien que des compétences techniques: organisation du travail, sens des responsabilités, esprit d'équipe, entraide, gestion du temps, ... Les gestes techniques: ils disent ne pas en avoir appris beaucoup; certains les connaissaient déjà. Pour les autres, l'apprentissage se fait par observation, exercice et entraide, et ce jusqu'à satisfaction (auto-évaluée) du résultat. Ces processus d'apprentissage par le faire et entre pairs, qui paraissent naturels aux participants, sont favorisés par l'organisation de l'activité, qui leur laisse toute la place nécessaire.

Mais ils sont également rendus possibles parce qu'ils reposent sur des acquis déjà présents, et c'est la raison pour laquelle la majorité des participants signalent, au titre des apprentissages, des compétences d'ordre social plus que sur le registre technique, qui est davantage perçu comme un perfectionnement¹⁵.

15. Compétences clés 7: Esprit d'entreprise: « (...) aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout le monde dans la vie de tous les jours, à la maison et en société, pour les salariés conscients du contexte dans lequel s'inscrit leur travail et en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le ferment de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques (...). Il s'agit de l'aptitude à identifier ses points forts et ses faiblesses, et à évaluer et à prendre des risques jugés utiles. Un esprit d'entreprise se caractérise par une disposition à prendre des initiatives, à anticiper, à être indépendant et novateur dans la vie privée et en société, autant qu'au travail. Il implique aussi motivation et détermination au travail et/ou dans la réalisation d'objectifs, qu'il s'agisse d'objectifs personnels ou de buts collectifs ». Compétences clés ..., op.cit., p. 21.

Accorder du temps pour la réflexion, la maturation, l'appropriation, la transférabilité des acquis

Lorsque l'on parle d'objectifs et de buts, couplés aux termes d'éducation et d'apprentissage, on parle de temps (dé-construction, construction, reconstruction, prise de conscience, appropriation, ...): les processus sont complexes et nécessitent qu'on leur accorde le temps de se mettre en œuvre.

La conscience d'avoir changé et la capacité à dire en quoi sont essentielles: les temps de verbalisation, de conscientisation, d'auto-évaluation et d'évaluation collective sont au cœur de l'éducation non formelle. Il est impératif que la personne puisse prendre conscience et socialiser ses apprentissages. Par conséquent, il est essentiel, dans les activités d'éducation non formelle, de consacrer des temps pour que les participants prennent conscience de leurs acquis; il y a ici une question relative à l'organisation de l'activité, qui doit permettre cette prise de conscience: en organisant de tels moments, il est possible de mesurer – voire de valider – la progression des acquis.

La notion de durée, pour importante qu'elle soit, peut se traduire de diverses manières: certaines activités peuvent être très ponctuelles, concentrées sur 1/2, 1 ou 2 jours (visites de musées ou stages de sensibilisation en entreprise par exemple), mais elles s'inscrivent toujours dans des dynamiques liées, en relation avec d'autres activités. Sans vouloir assimiler le concept de "durée" à celui qui régit le scolaire, il s'agit surtout de considérer des rythmes d'apprentissage, de concevoir des espaces permettant aux apprenants d'assembler les pièces éparses de leur parcours éducatif.

Peu importe donc la durée effective de l'activité, bien plus important est le parcours que la personne peut faire: "à la carte", en fonction de ses besoins, de ses activités. Le processus peut s'avérer long: il est donc essentiel que la continuité puisse être assurée, au sein d'une structure ou d'un réseau. Savoir qu'il existe "un endroit où aller", un lieu d'accueil, tout autant que d'orientation et de formation (selon la philosophie des Clubs S@voir+!), offre une sécurisation pour des personnes qui ont peu de ressources personnelles ou relationnelles.

La ressource temps est donc une condition autant objective (dont l'organisation de l'activité doit tenir compte) que subjective: il faut du temps pour pouvoir expliciter, exploiter et valoriser ce que qui a été appris. Elle favorise le renforcement de l'autonomie qui se donne à voir non pas tant dans la capacité à répéter mais surtout à transposer les ressources dans d'autres contextes.

Répondre à des besoins personnels de nature différente

Désir de changement, désir d'acquérir de nouvelles connaissances, besoin de délivrance d'une situation de souffrance, de privation, de non reconnaissance: l'activité doit satisfaire ces différents types de demande, émotionnelle, technique, cognitive, etc.

Accompagner un processus global

L'éducation non formelle suscite l'apprendre à apprendre: l'agent assure certes pour une bonne part la fonction de modèle, de "prof", mais il est partie prenante de l'action, "il fait le boulot avec eux", et s'il s'implique ainsi dans l'action, c'est pour consolider le projet des adultes apprenants. Il est régulateur, observateur, déclencheur voire provocateur parfois, pour les aider à travailler sur les objectifs dont l'atteinte peut prendre un temps considérable; fournir les bases d'une attitude professionnelle est souvent un prétexte pour la réinsertion: pour beaucoup, c'est aussi les accompagner dans l'amélioration de leur vie privée, dans la gestion de la pyramide des besoins élémentaires: logement, santé, etc.¹⁶.

Proposer des activités qui ont un sens évident, utiles pour soi et pour autrui

L'activité donne lieu à un produit (dépliant, plat cuisiné, livres de cuisine, pièce de théâtre jouée devant des spectateurs, confection de linges et tabliers, papeterie, ...) ou un résultat visible (entretien des places de jeux), (capacité de s'exprimer dans la langue du pays d'accueil, ...). L'utilité prend un relief et un sens particuliers quand elle rejoint des intérêts collectifs: service rendu à soi et à la communauté, développement personnel et développement local; résolution de problèmes individuels et de problèmes sociaux (environnement, santé publique, comportements à risques, exclusion, ...).

Il faut que les compétences, les connaissances acquises soient utiles, qu'elles correspondent à un besoin identifié des participants, que cela leur serve à quelque chose; mais il faut aussi qu'elles aient une valeur d'échange (en termes monétaire

16. D'où l'importance des réseaux et des collaborations globales: éducation, formation, santé, social, emploi, ...

ou en termes de reconnaissance sociale). "Valeur d'usage et valeur d'échange", le concept, qui n'est pas nouveau, est plus actuel que jamais. Une utilité individuelle et collective¹⁷, socialement reconnue, est donc une condition quasi *sine qua non* de motivation à apprendre.

Favoriser l'apprendre à transmettre son acquis à d'autres

L'activité d'éducation formelle favorise, chez le participant, la prise de conscience du changement. Ayant retrouvé une image positive de lui-même, il devient à son tour transmetteur: c'est autrement qu'il assume son rôle de parent, de citoyen. Cette caractéristique forte de l'éducation non formelle permet de valoriser une compétence intellectuelle particulière: "apprendre à transmettre".

Éducation à la sexualité, grossesse, planning familial: les exemples sont multiples et fréquents. Ils mettent en lumière des adultes qui sont un temps apprenants, puis qui transmettent leur savoir, dans un discours systématisé, à la communauté environnante.

Illustration

FORMAJUDA – Lisbonne, Portugal

FormAjuda est un "Bureau de Formation et de Projets", dont l'activité principale est la formation dans le cadre de la qualification initiale, de la reconversion, de l'actualisation et du développement des compétences. Son intervention privilégie les entreprises, les mairies, les institutions de solidarité sociale et les ONG, dans le cadre de l'appui à l'intégration socioprofessionnelle, de la reconversion des personnes sans emploi, de la formation initiale et continue des chômeurs. En partenariat avec ces institutions, de multiples et diverses actions de formation destinées à des publics socialement défavorisés sont réalisées, notamment celles qui développent les transversalités éducatives, comme par exemple, l'éducation à la santé, à l'environnement, la sensibilisation aux problèmes du commerce équitable.

Activité analysée: Education à la sexualité

L'activité "Education à la sexualité" s'insère dans le cadre du cours d'Éducation et Formation des Adultes (EFA) et s'inscrit dans l'un des "Thèmes de Vie", à choisir par

17. La dimension du collectif, que nous avons souvent eu l'occasion de souligner, est essentielle: elle représente un critère fort qui, à tout le moins, permet de créer de la citoyenneté: elle mérite donc de figurer au titre de recommandation forte.

les participants parmi les diverses "activités intégratives" à leur disposition. Il s'agit d'un cours d'assistance familiale et d'appui à la communauté, qui offre une double certification, scolaire et professionnelle, à partir d'un processus de reconnaissance et validation des compétences [(RVC (VAE)]. Cette activité est diffusée auprès des enfants dans des crèches, des écoles maternelles et des activités de temps libres, ainsi qu'aux jeunes et aux professionnels de diverses institutions locales. L'objectif est de sensibiliser à cette problématique et promouvoir des connaissances significatives sur le thème. L'activité a été développée par les participantes et par les agents du cours EFA; ils mettent ainsi au service de la communauté les savoirs acquis dans le dispositif formel ainsi que les compétences acquises (voire validées) dans le processus de reconnaissance et validation des acquis. En ce sens, les participants deviennent à leur tour des agents, par le biais d'un processus d'intégration curriculaire qui les aide à "dé-formaliser" le formel en le reliant au réel.

Si les objectifs centraux de l'activité étaient formulés préalablement (informer les populations jeunes sur la sexualité, notamment, sur le planning familial et la grossesse; faire connaître les phases de la grossesse et de la naissance), l'intentionnalité éducative a été construite autour de la perspective intégrative du programme des cours EFA, de la transversalité éducative de l'éducation pour la santé et la sexualité et dans l'intention d'une intervention communautaire de prévention et d'information. L'objectif est double: acquisition de savoirs et de compétences transversales sur la santé et la sexualité et transmission à la communauté.

L'activité a été développée en trois temps: deux situations typiques qui amènent à une consultation de planning familial sont mises en scène: celle de la jeune fille, qui, à l'aube de sa vie sexuelle, souhaite prendre la pilule, et celle de la femme qui découvre sa séropositivité. Les scènes sont jouées dans les écoles, et donnent lieu à un dialogue avec les élèves. Enfin, les participants préparent, présentation Power-Point à l'appui, une communication systématisée, pour étayer leurs réponses sur des connaissances scientifiques (savoirs de base sur des contenus divers: ainsi, les symptômes du HIV, la consultation au planning familial, les méthodes contraceptives, l'importance des soins pendant la grossesse, ...)¹⁸.

18. Compétences clés 3: Compétences de base en sciences et technologies, et 4: Culture numérique: « (...) Les compétences scientifiques se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. La technologie est perçue comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. (...) Sur le plan des attitudes, il faut faire preuve de jugement critique et de curiosité, d'un intérêt pour les problèmes éthiques et de respect tant de la sécurité que de la durabilité, notamment au regard des progrès scientifiques et technologiques vis-à-vis de soi-même, de la famille, de la collectivité et des problèmes mondiaux ». Compétences clés ..., op.cit., pp. 17-19.

Le processus méthodologique fonctionne grâce à un ancrage sur des questions de départ problématisables, partant du concret vers l'abstrait, du sens commun vers la connaissance scientifique. Des techniques innovatrices d'animation socio-éducative sont utilisées, et les participants jouent tour à tour le rôle d'agents et d'acteurs. Les décors et la musique contribuent à sensibiliser et motiver le public.

Cette activité a été reproduite dans différents lieux: dans une école maternelle, dans une salle communale et dans les locaux d'une association locale.

Diffuser, valoriser des produits de l'éducation non formelle

Cette dernière remarque est également importante: il est nécessaire que les activités d'éducation non formelle puissent se voir disséminées et multipliées dans l'environnement. Utiles aux individus, elles le sont également pour un quartier, une commune, une région: valorisées et reconnues par l'extérieur, elles n'en ont que plus de portée. C'est ainsi qu'elles déploient le plus d'effets à long terme et à large échelle. Il est aujourd'hui essentiel que les activités d'éducation non formelle renforcent leur impact dans leur environnement sous peine de voir perdus les investissements consentis: au contraire, quand d'autres organismes prennent l'activité comme modèle, c'est une valorisation de l'éducation non formelle et de ses participants.

Identifier, traduire et répondre à l'expression de la demande

Compte tenu de l'environnement, il est nécessaire de « repérer les principaux éléments qui influent sur la construction sociale de la demande individuelle et collective d'éducation et de formation continue et sur son expression. Il s'agit de proposer une vision des dynamiques d'établissement des besoins et d'expression de la demande d'éducation et de formation continue chez les adultes. Dans trois milieux, soit l'environnement global, l'environnement immédiat et celui de la formation, des forces, de natures différentes, exercent une influence dans le processus de repérage, d'établissement et d'expression des besoins éducatifs »¹⁹.

Mais pour une reconnaissance complète, notamment aux yeux des financeurs, c'est l'évaluation des compétences acquises qui pose problème. Et nous abordons ici des questions plus délicates, qui nécessitent davantage d'explicitation²⁰.

19. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande...*, op.cit., p. 19.

20. Voir MAPA: *Eclairages sur le projet*.

Pratiquer l'évaluation des apprentissages réalisés

Non certifiée, dispensée dans des lieux divers et par des agents aux profils de qualification variés (mais rarement celui du formateur d'adultes), poursuivant des finalités identifiées principalement comme appartenant à l'action sociale, l'éducation non formelle souffre d'une reconnaissance insuffisante, et l'absence d'évaluation des acquis en est probablement l'une des causes principales.

« Les gens (les participants) aiment bien cette forme éducative. Lister les compétences, c'est difficile; les résultats, on les voit, ils sont présents; mais on se demande toujours ce qu'il va se passer après. Il est essentiel que les participants eux-mêmes puissent donner de la valeur à cette forme éducative ».

Les participants sont souvent capables de dire eux-mêmes ce qu'ils ont appris: ils procèdent à une auto-évaluation, confortée par le regard des autres participants et par celui de l'agent (évaluation participante). Chacun sait ainsi que les participants ont développé une multitude de compétences, sur des champs différents mais complémentaires, aussi bien social que technique, sur les registres de la citoyenneté et de l'employabilité.

Les exemples sont nombreux qui illustrent une tendance lourde dans les activités d'éducation non formelle: l'évaluation se cantonne au degré de satisfaction des participants – et des agents. A l'image de l'activité elle-même, elle est peu ou pas formelle. Globale, elle se fonde notamment sur la production, qui est la preuve de ce qui est acquis.

Pourtant, la possibilité de mettre en œuvre un processus de reconnaissance et de validation des acquis retient l'attention aussi bien d'une grande partie des participants que de la plupart des acteurs et institutions.

Illustration

Kofoeds Skole – Ishøj Copenhague, Danemark

L'Ecole de Kofoeds est une institution privée, subventionnée par les secteurs privé et public, notamment les centres sociaux communaux, qui financent des programmes d'occupation des bénéficiaires de l'aide sociale, dans l'optique d'une éventuelle réinsertion professionnelle. Les participants sont des personnes marginalisées, qui très souvent cumulent les problèmes, dont celui du chômage (la majorité n'a plus travaillé depuis plus de dix ans).

Mais plus qu'un simple centre de réinsertion, la Kofoeds Skole est une très ancienne institution de Copenhague, caractérisée par l'alliance, en un seul et unique concept, d'une école et du travail social. Les adultes y sont accueillis avec leur problématique

globale et singulière, et les activités qui leur sont proposées visent à renforcer l'être (confiance en soi, solidarité, dignité et sens) et le faire (savoir, savoir-faire, qualifications).

Non seulement l'Ecole dispose d'une section d'ateliers et d'une section d'enseignement, et offre un large éventail d'activités, toutes caractéristiques de l'éducation non formelle, mais de plus, elle fonctionne en totale autonomie pour tous les services quotidiens (cuisine, laverie, ...; elle émet même sa propre monnaie !...): ce n'est pas un hasard si on l'appelle volontiers "le village social".

Par ailleurs, il est à relever que l'Ecole de Kofoed a développé sa propre pédagogie d'éducation non formelle, fondée sur des activités qualifiantes (relevant d'une profession officielle) utilisées comme levier pour renforcer les compétences sociales, personnelles et professionnelles des participants.

Evaluation des résultats et de la progression / validation des acquis

La "clé d'évaluation" est un formulaire standardisé pour mesurer la progression des participants par rapport aux compétences nécessaires pour maîtriser un travail, quel qu'il soit. C'est un outil interne utilisé comme grille d'entretiens (en principe au nombre de trois) entre l'agent et le participant. Le formulaire est rempli par l'agent et par le participant, mais c'est à l'agent que revient le dernier mot. C'est également lui qui estime dans quelle mesure le participant se rapproche d'une capacité à accéder à un emploi.

Si les participants sont envoyés par la Commune de Copenhague, l'Ecole est obligée de produire un rapport final, le "rapport de progression" du participant pendant son séjour à KS. Six points sont analysés: la perspective de travail visé par le participant, les compétences personnelles, les qualifications professionnelles, la situation économique, le réseau des connaissances personnelles et la santé. Le rapport est rédigé par le conseiller social de KS sur la base des évaluations et observations faites par l'agent.

L'exemple fourni par la Kofoeds Skole est remarquable à plus d'un titre: on y décode, pour utiliser un langage de formateur, une "ingénierie éducative" (identification des compétences à acquérir, organisation du dispositif, reconnaissance et validation des compétences), exactement dans les priorités de l'Union Européenne.

Toutefois, les agents de l'Ecole de Kofoed ne sont pas pleinement satisfaits de l'instrument – qu'ils ont eux-mêmes élaboré sous l'injonction de l'office du chômage, lui-même soumis à la pression des employeurs: à leurs yeux, c'est un outil de normalisation du dialogue entre une institution éducative et l'administration, ils le jugent réducteur et inadapté²¹.

21. Voir <http://www.ishojsprogcenter.dk> (traduction française de la "clé d'évaluation").

Il est important ici d'insister sur la définition de critères d'évaluation qui soient distincts, mais articulés et référés à ceux de l'éducation formelle: faute de quoi, le risque serait grand d'isoler encore davantage l'éducation non formelle, de la rendre auto-suffisante et d'autant plus fragile au regard des financeurs.

« Il est absolument essentiel d'élaborer des systèmes de "validation des acquis de l'expérience" (VAE) de qualité et de promouvoir leur application dans divers contextes. Les employeurs et les responsables de l'admission dans les établissements d'enseignement et de formation doivent également être persuadés de la valeur de ce type de reconnaissance. Les systèmes de VAE évaluent et reconnaissent les compétences, l'expérience et le savoir acquis au fil du temps et dans différents environnements, y compris dans un cadre non formel ou informel.

Ces méthodes peuvent révéler des compétences que les individus eux-mêmes n'ont pas conscience de posséder et peuvent offrir aux employeurs. Le processus même nécessite la participation active du candidat, ce qui en soi conforte le sentiment de confiance et l'image que l'individu a de lui-même.

La diversité des terminologies nationales et des présupposés culturels sous-jacents continue de rendre délicate toute tentative de transparence et de reconnaissance mutuelle des qualifications. Dans ce domaine, il est essentiel, pour concevoir et mettre en oeuvre des systèmes fiables et valides de reconnaissance, de recourir à des experts. Cette démarche doit s'accompagner d'une intégration plus marquée de ceux qui, en dernier lieu, valident ces expériences dans la pratique et connaissent bien la façon dont les individus et les entreprises les exploitent dans la vie quotidienne. Par conséquent, les partenaires sociaux et les ONG concernés jouent un rôle tout aussi important que les autorités officielles et les professionnels de l'éducation »²².

Il est donc assez évident que la question de l'évaluation est bien au centre des enjeux que l'éducation non formelle a aujourd'hui à relever. Pour contribuer à soutenir ce défi, deux éléments de la définition retenue dans le projet MAPA méritent d'être précisés: l'intention éducative et des compétences identifiables.

22. Mémoire..., op. cit., p. 18. Voir le modèle d'évaluation de programme de formation de KIRKPATRICK, D. L. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers. Pour des informations complémentaires: http://www.tbs-sct.gc.ca/eval/pubs/eet-efcs/eet-efcs_f.asp.

Préciser l'intention éducative et des compétences identifiables²³

Clarifier l'intention éducative, c'est repérer les apprentissages en jeu dans l'atelier, en les classant par catégories pour en faire un instrument de travail, en vue d'aider les personnes à formuler ce qu'elles ont appris et comment elles l'ont appris. Afin de pouvoir isoler une ou plusieurs compétences qui paraissent essentielles, il faut que l'intention soit précise et que l'activité soit construite de façon à ce que l'intention soit perceptible par les participants; l'activité doit permettre des mises en situation favorisant le développement des compétences visées, mais aussi reconnaître l'émergence d'autres compétences.

Pour beaucoup, la recherche-action réalisée dans le cadre du projet MAPA a révélé une très grande diversité de compréhension du concept d'intention éducative.

Certaines intentions éducatives se traduisent par des compétences clairement identifiées, d'autres par "quelque chose d'autre", plus vague, plus vaste, mais non moins important. Quoique "difficile à traduire en objectifs simples", elle est la plupart du temps claire dans l'esprit des agents. Il est fréquent par contre que les participants l'ignorent. Leur objectif premier est souvent autre: sortir de chez soi, rencontrer du monde, consommer, se cultiver, ... Faut-il alors que l'intention éducative soit déclarée d'entrée de jeu? Ce n'est pas une condition indispensable. L'essentiel étant que le partage et la conscientisation avec les participants se construisent avec le temps; la clarification de l'intention éducative est donc à considérer comme un processus, elle doit également être ouverte, évolutive, en fonction de l'évolution des participants. Car si l'intention éducative est de l'ordre des résultats attendus, les résultats inattendus – la culture du goût, la soif d'apprendre –, tout aussi importants, doivent pourtant avoir de la place, et l'organisation de l'activité doit permettre de les accueillir et reconnaître.

Ceci dit, définir et identifier une compétence n'est pas chose aisée²⁴. Compétences cognitives, compétences sociales, compétences techniques, ... La plupart des compétences est très complexe à définir, et aucune n'est univoque.

23. Voir *MAPA: Eclairages sur le projet*.

24. « Par compétence, on entend la capacité à mobiliser les connaissances nécessaires à la résolution des problèmes posés par la pratique professionnelle ». STROUMZA, J. (1995). *Profession: Formateur d'adultes*. Genève: FPSE - Université de Genève, p. 12.

« Ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte ». Compétences clés..., op.cit., p. 15. Voir *MAPA: Eclairages sur le projet*.

Nous retiendrons un type de compétences valorisées par la Commission européenne:
« *Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle. Au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation, les jeunes devraient avoir acquis un niveau de compétences clés leur permettant d'entrer dans la vie adulte. Ils devraient ensuite les développer, les entretenir et les tenir à jour au travers de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie* »²⁵.

La valorisation des compétences clés acquises dans le non formel, valables autant pour la citoyenneté que pour l'employabilité, exige un rapprochement avec les pratiques du système éducatif formel et par conséquent des pratiques d'évaluation.

Si l'on associe à l'éducation non formelle les termes de compétences identifiables, c'est dans une perspective de mesure et de validation: ce circuit, encore contesté dans certains milieux concernés qui ne souhaitent pas aliéner les finalités plus globales (intégration, lien social, etc.), semble pourtant souhaitable, peut-être même inévitable. Mais le risque étant réel, à la question: "faut-il ou non pousser vers la mesure?", la réponse doit donc être nuancée. Car il y a aussi un risque à ne rien faire, celui de perdre la reconnaissance et la valeur des acquis de l'éducation non formelle.

Expliciter l'intention éducative, la décliner en objectifs à atteindre et en compétences visées; évaluer l'atteinte de ces objectifs et l'acquisition de ces compétences, compte tenu d'une organisation spécifique de l'activité: ces points relèvent clairement du profil de qualification ou des compétences spécifiques des agents de la formation des adultes²⁶.

25. Compétences clés..., op.cit., p.15.

26. Voir MAPA: *Eclairages sur le projet*.

Animer l'éducation non formelle: par qui?

Qui sont les agents de l'éducation non formelle? Sur quel type de compétences construisent-ils les activités d'éducation non formelle?

Psychologues, conseillers sociaux, éducateurs de rue, animateurs sociaux, enseignants ou professionnels de branches, artisans ou artistes, et beaucoup de bénévoles: rares sont les agents de l'éducation non formelle formés aux spécificités de l'éducation des adultes. Souvent rompus aux techniques d'animation, d'accompagnement socio-psychologique, ils ont en commun un large spectre de compétences relationnelles et sociales (empathie, écoute, conseil, enthousiasme, ...) et un réservoir inépuisable de bonne volonté et de persévérance, au service d'une part des plus démunis et d'autre part de projets de société (économie sociale et solidaire, commerce équitable, activités socialement reconnues, ...). Expérimentés, ils savent monter des actions, des dispositifs, des programmes et des politiques à forte teneur d'intégration – que ce soit dans la société, dans la société d'accueil, sur le marché du travail ... – de développement local, de prévention de tous genres (santé communautaire, environnement, ...). Ils savent l'objectif poursuivi. Mais ils peinent à dire une intention éducative, et résistent, plus ou moins consciemment, à nommer des compétences visées.

Tous les partenaires de notre projet relèvent la même difficulté: préciser, formuler l'intention éducative est un exercice difficile; plus délicat encore, décrire le processus d'apprentissage conçu pour permettre l'acquisition de ces compétences, autrement dit décrypter le non formel.

Il importe d'instaurer, pour les agents comme pour les institutions, une culture de la pratique réflexive sur les dimensions éducatives de l'activité. Si la dimension réflexive sur les pratiques d'éducation non formelle n'est pas portée au moins par un encadrement qualifié, les risques de dysfonctionnements augmentent, les objectifs peuvent se perdre, et l'évaluation des compétences est rendue délicate: l'objectif de valoriser l'éducation non formelle s'en trouverait illusoire.

Car, quand on parle d'éducation non formelle, on parle bien de compétences éducatives de l'agent. Par compétences éducatives, nous entendons: les compétences pédagogiques (ou "andragogiques"), liées à la fonction d'animation de la formation, les compétences d'ingénierie, liées à la fonction d'organisation de la formation, les

compétences de gestion, liées à la fonction de direction de la formation¹.

Ce qui importe en effet, c'est l'émergence des compétences éducatives de l'agent: l'objectif du projet MAPA ne consiste pas à identifier des compétences d'animation socio-culturelle ou de travail social (la plupart du temps déjà présentes), mais bien, en plus de celles-ci, de compétences spécifiques, en l'occurrence éducatives. Cet objectif reste délicat dans la mesure où il ne s'agit pas pour autant d'induire que les compétences d'animation détenues par ces agents sont peu importantes, et, partant, de les dévaloriser, au risque de nuire à leur motivation.

Faut-il donc professionnaliser les agents de l'éducation non formelle, alors que les institutions peinent à boucler leurs comptes, qu'une part non négligeable des intervenants est constituée de bénévoles?

La recommandation, ici aussi, doit être formulée avec nuance et prudence: une invitation à, pas une obligation.

Nous l'appuyons sur l'expérience réalisée dans le cadre du projet MAPA: la plupart des partenaires, issus d'associations actives dans le développement local ou l'intégration sociale, offrent des activités d'éducation non formelle, mais ils constatent que celles-ci se diluent, parce que les agents qui les animent ne sont pas formés dans le domaine éducatif. Le problème ne se situe pas seulement vis-à-vis des financeurs, mais également par rapport aux agents, mal armés pour susciter la prise de conscience, par les apprenants, des apprentissages réalisés. Il y a donc une demande, unanime, des agents et des institutions: une formation-action des agents qui leur permette de créer des outils environnés, adaptés et transférables.

« *Les formations et qualifications pour les spécialistes de l'éducation et la formation travaillant dans les secteurs non formels (avec les jeunes ou au sein des collectivités locales), ainsi que dans le domaine de l'éducation des adultes ou la formation continue sont sous-développées dans toute l'Europe* »². Le rôle, ici, des responsables des politiques éducatives – et de la formation des formateurs – est essentiel.

Nous avons donc pu constater, au cours de la recherche-action réalisée dans le projet

1. STROUMZA, J. (1995). op. cit., pp. 12 sq.

2. Mémoire..., op. cit., p. 17.

MAPA, une série de difficultés liées aux insuffisances du profil de qualification de l'agent de l'éducation non formelle:

- ▶ difficulté à définir l'intention éducative autrement qu'en termes d'objectifs généraux ou de finalités (intégration sociale ou autonomie) non décomposés en compétences visées;
- ▶ difficulté à identifier le choix des méthodes et outils andragogiques appropriés ainsi que les modalités organisationnelles devant soutenir l'intention éducative et les compétences nécessaires pour les mettre en œuvre;
- ▶ difficulté à distinguer le rôle de l'agent en tant que gardien de la dimension éducative plutôt qu'en tant qu'animateur de l'activité.

Tous les agents sont conscients que les activités d'éducation non formelle, différentes de celles pratiquées dans les écoles, ne sont pas le but en soi, mais un « *outil pour quelque chose d'autre* ». « *On doit influencer sur la motivation, l'envie d'avancer. Notre rôle n'est pas d'être en compétition avec les écoles* ». Cela nécessite des compétences éducatives spécifiques, tout autant que relationnelles, car il est également vrai que le succès des activités décrites ci-dessus est beaucoup dû à l'engagement de l'agent: sa personnalité chaleureuse, son esprit ouvert, l'intérêt qu'il porte aux adultes apprenants et à leur vie, sa volonté de vouloir "faire une différence" à travers les activités planifiées à cette fin.

Mais pour créer cette différence, les agents doivent être capables de planifier, observer, décrire, évaluer. Il faut signaler la nécessité, pour les agents et les institutions, d'une compétence spécifique quant à l'évaluation et en particulier aux acquis de l'expérience: il est essentiel qu'ils soient mieux armés pour que l'expérience qu'ils font vivre à l'apprenant devienne une expérience éducative, et qu'il soit possible d'en valoriser, formaliser les acquis (dans un portfolio, par exemple). Être capable de concevoir l'expérience comme processus d'apprentissage demande d'autres qualifications³.

3. Apprentissage expérientiel, récits d'apprentissage, pratique réflexive, cercle de Kolb, ... Voir MAPA: *Eclairages sur le projet*.

Former les agents de l'éducation non formelle, au moins une partie d'entre eux et créer un système "boule de neige": si les responsables acquièrent cette culture éducative, ils peuvent amener les agents à y participer. La recommandation s'inscrit donc dans la durée.

Quelle formation des agents de l'éducation non formelle?

Si beaucoup des agents n'ont pas les compétences professionnelles du formateur (ce qui ne les empêche pas de réussir les activités d'éducation non formelle!), il faut pourtant qu'ils contribuent à leur définition afin de leur en faciliter ainsi l'apprentissage.

A cet égard, l'expérience suisse atteste la difficulté de l'exercice: sans aide, les agents ont souvent beaucoup de peine à formuler ces compétences éducatives; théoriser une pratique, exercer une pratique réflexive est certainement très formateur mais aussi très chronophage, et ils n'ont pas beaucoup de temps. Faut-il alors leur fournir un référentiel de compétences éducatives? C'est ce que nous nous proposons de faire, à la condition expresse de considérer cette première esquisse de référentiel comme une piste, une aide à la réflexion, et non pas le référentiel définitif et exhaustif.

Nous tenons en effet à préciser qu'il ne s'agit pas de repérer l'ensemble des compétences que devraient détenir les agents pour animer les activités dont ils ont la responsabilité⁴, mais de cerner les compétences nécessaires pour améliorer la dimension éducative de ces activités. Ce travail s'inscrit dans l'objectif général du projet MAPA d'améliorer la capacité de l'agent à repérer, comprendre et améliorer la dimension éducative de l'activité qu'il anime.

Pour synthétiser, nous retiendrons donc les éléments suivants.

Dans une activité d'éducation non formelle, il s'agit d'être en mesure de procéder au repérage

- de l'intention éducative et des objectifs (en termes de compétences) qui en découlent;

4. Pour les compétences et fonctions du formateur d'adultes, voir STROUMZA, J., op. cit.

- ▶ des procédures ou modalités organisationnelles permettant l'apprentissage des compétences visées;
- ▶ des compétences éducatives mobilisées par les agents qui animent ces activités;
- ▶ du degré de conscience des apprentissages réalisés chez les participants de l'activité.

Trois catégories transversales sont donc à considérer:

▶ **l'avant**

l'analyse de l'activité; qui sont les personnes qui viennent (connaître le public), l'analyse de la tâche en rapport avec les participants, quelles difficultés peuvent survenir, comment organiser l'enchaînement des activités (programmation, écrite ou non), le choix des stratégies pour que les participants apprennent, connaître les potentialités de l'activité, le choix des moyens d'observation et d'évaluation, ...

▶ **le pendant**

la mise en place: comment formuler les consignes, comment vérifier où ils en sont, comment assurer l'accompagnement, adapter ce qui a été prévu à la diversité des publics; être capable de mesurer la progression des participants dans l'intention éducative souhaitée, ...

▶ **et l'après**

l'évaluation: quel regard porter sur ce qui a été fait, quelle rationalisation (et non pas formalisation ni standardisation) apporter en vue d'amélioration, quelle validation octroyer à l'acquisition des compétences, ...

A partir de comportements ou indicateurs préalablement définis, le profil de qualification des agents de l'éducation non formelle ainsi retenu repère

a) des attitudes personnelles et des compétences relationnelles;

et b) des compétences techniques.

Dans le langage spécialisé utilisé en formation, on parle, pour les compétences techniques, d'"analyse de l'activité", pour en repérer les paramètres éducatifs (objectifs, processus, résultats), de capacité d'animation et d'organisation (ingénierie)

de la dimension éducative de l'activité. Ces dernières, spécifiquement liées au domaine de l'éducation, doivent être clairement identifiées:

- ▶ être capable de formuler une intention éducative en termes de compétences;
- ▶ être capable d'organiser l'activité pour que le processus d'apprentissage des compétences visées puisse avoir lieu;
- ▶ être capable d'évaluer la progression de l'acquisition de ces compétences;
- ▶ être capable de contribuer à les valider.

La démarche – telle qu'expérimentée par le partenaire suisse, et qui visait à une optimisation de la qualité éducative de l'activité – pourrait faire l'objet de module spécialisé de formation de formateurs.

Dans ce cas de figure, il serait judicieux de partir de l'intention éducative telle qu'explicitement formulée par l'institution et par les agents, de clarifier les objectifs éducatifs (généraux et spécifiques) qui en résultent et les compétences en jeu. Puis d'analyser les processus mobilisés pour l'appropriation des compétences visées. Enfin de concevoir les mesures propres à l'évaluation de l'atteinte des objectifs visés, voire de mettre en place une procédure de validation des compétences acquises. Tout cela en se gardant, bien sûr, de porter atteinte à la nature non formelle de l'éducation analysée!

Bien sûr, comme dans tous les secteurs professionnels, les compétences des agents nécessitent des mises à jour régulières par le biais de stages ou de formation continue sur des thèmes spécifiques, et peuvent être renforcées par des activités de supervision de collègues et de *coaching* individuel par des professionnels.

Ce travail, réalisé en formation animée par des professionnels expérimentés, permettrait de clarifier le profil de compétences propres au formateur agissant dans un contexte d'éducation non formelle.

La recherche-action réalisée met en évidence un réel besoin en la matière.

Renforcer les compétences éducatives des agents devrait contribuer à valoriser et à clarifier la dimension éducative de l'activité, donc à en permettre l'optimisation. A terme, ceci devrait, permettre de mesurer, voire de valider, la progression ou la maîtrise des compétences acquises par les participants en fin d'activité. Et ceci devrait contribuer à valoriser, auprès des financeurs notamment, l'éducation non formelle.

« Dans l'exercice de leur profession, les enseignants seront confrontés lors des prochaines décennies à une évolution décisive: les enseignants et les formateurs deviendront des guides, des tuteurs et des médiateurs. Leur rôle – un rôle d'une importance cruciale – est d'aider des apprenants qui prennent le plus possible en charge leur propre formation. Acquérir l'aptitude et la confiance nécessaires pour définir et mettre en pratique des méthodes ouvertes et participatives d'enseignement et d'apprentissage devrait ainsi devenir l'une des compétences professionnelles des spécialistes de l'éducation et de la formation, aussi bien dans le cadre de l'éducation formelle que non formelle. Un apprentissage actif présuppose une volonté d'apprendre, la capacité d'émettre un jugement critique et le fait de savoir comment l'apprendre. Le rôle irremplaçable de l'enseignant consiste à nourrir cette aptitude qu'a l'être humain de générer et exploiter des connaissances (...) »⁵.

5. Mémoire..., op. cit., p. 16.

Conclusion: recommandations et perspectives

Nous nous sommes efforcés dans ce projet transnational de conduire un travail de clarification de l'éducation non formelle, de sa définition, de ses caractéristiques, de ses implications, tout en portant attention à la dynamique créée par ce projet entre des partenaires nationaux et transnationaux. Le présent document, auquel il faut adjoindre *MAPA: Eclairages sur le projet* qui l'accompagne et en précise certains éléments, veut rendre compte de ce travail.

Arrivés en fin de projet, nous sommes à même de formuler un certain nombre de recommandations issues des pratiques analysées et des réflexions collectives menées dans le groupe transnational.

Articuler plus étroitement les activités d'éducation formelle et non formelle

Les "nœuds" que nous avons mis en lumière entre formel et non formel doivent être resserrés: il est démontré que des relations plus étroites produisent des situations motivantes et promotrices d'autres apprentissages. Les participants qui ont déjà fréquenté des activités d'éducation non formelle y reviennent souvent: motivés par une expérience enrichissante, par la satisfaction apportée par les connaissances acquises, il n'est pas rare qu'ils se tournent vers l'éducation formelle. Il y a là un va-et-vient éducatif et formatif à exploiter et à stimuler. Ceci passe notamment par plus d'échanges entre les formateurs du formel et ceux du non formel: ils se méconnaissent souvent car trop rares sont les occasions de collaborer activement.

Développer les réseaux et les partenariats

Les institutions partenaires relèvent un besoin de renforcement et d'enrichissement des réseaux territoriaux; d'une meilleure prise en compte de la part des organismes d'État – notamment en termes de soutien financier – mais aussi de la part d'établissements d'enseignement scolaire ou professionnel, en termes d'articulation et de passerelles.

« Des partenariats ouverts et des approches intégrées permettent d'atteindre des apprenants (potentiels) et de répondre de manière cohérente à leurs besoins et leurs exigences en matière d'apprentissage. (...) Pour rapprocher l'offre de formation du niveau local, il faudra aussi réorganiser et redéployer les ressources existantes afin de

créer des centres appropriés d'acquisition des connaissances dans les lieux de la vie quotidienne où se réunissent les citoyens (...) »¹.

Diffuser l'expérience

Une attention particulière doit être portée à la diffusion de la fonction éducative liée aux activités d'éducation non formelle auprès des personnes qui environnent les institutions concernées: membres de comités, de conseils de fondation, responsables politiques et financeurs, ... En effet, ces derniers sont peu habitués à entrer en matière sur des formes éducatives non usuellement identifiées, telles que l'éducation non formelle.

Promouvoir l'évaluation et la validation des acquis

Il est à espérer que, sous la houlette des orientations de principes de l'UE, l'objectif politique explicite de permettre, par le biais de l'éducation non formelle, de qualifier davantage les publics cibles et par là de leur faciliter l'accès à la formation, l'insertion professionnelle, en emploi ou dans des activités socialement reconnues, les incitent à investir avec force cette dimension.

Il faut donc désormais travailler sur les procédures d'évaluation et de validation des acquis: pas seulement pour en discuter les techniques les plus appropriées, mais pour que la prise en charge de l'évaluation et la validation des acquis, en termes de savoirs ou de compétences, soit identifiée et reconnue comme une part de la fonction éducative des responsables de ces activités. Le débat est actuellement ouvert: il est plus important que la discussion, nous l'espérons dépassée, sur les frontières imprécises entre le formel et le non formel qui s'interpénètrent sans cesse. L'accent doit donc être mis sur les processus d'apprentissage et la possibilité de valider ces apprentissages.

Il faut toutefois rester attentif au risque réel, pour ce type de public non qualifié et pour ce type d'activité d'éducation non formelle, à ne pas se référer à une validation d'acquis par trop centrée sur les référentiels de compétences officiellement utilisés en formation professionnelle. En effet, dans l'éducation non formelle, il s'agit, le plus souvent, de savoirs et de compétences liés plutôt à l'insertion sociale et culturelle.

1. Mémoire..., op. cit., p. 22.

Ces compétences, indispensables à l'exercice de la citoyenneté, contribuent d'ailleurs fréquemment à l'insertion professionnelle.

Il s'agit également de récolter et d'évaluer les données existantes sur l'accès et les résultats des processus d'apprentissage favorisés par l'éducation non formelle: cela signifie qu'il faut mettre l'accent sur des domaines ignorés de l'analyse statistique usuelle (PISA par exemple), soit l'intervention des acteurs non étatiques sur une population exclue du système formel. Cette dernière approche doit notamment soulever les problèmes de l'équité et de l'efficacité du système global d'apprentissage. L'objectif consiste ici à reconnaître les connaissances acquises dans les processus d'éducation non formelle et l'apport effectif de la pluralité des acteurs.

Dans la logique de la demande de partenariat citée plus haut, quelques thèmes paraissent prioritaires:

L'accès à l'éducation, notamment par une meilleure prise en compte de l'expression de la demande; les recommandations suivantes peuvent ici être relayées:

- › « *Considérant que le maintien du marché de la formation dans son état actuel risque fort de perpétuer la tendance selon laquelle les personnes et les organisations plus favorisées bénéficient de la formation,*
- › *il faut en conséquence favoriser l'accès du plus grand nombre à l'éducation et à la formation continue, dans une visée d'universalité et d'équité sociale;*
- › *une expression plus égalitaire de la demande de formation des adultes exige des actions soutenues de sensibilisation et de valorisation de la formation continue »².*

De telles actions nécessitent la mise en place de méthodes propres par rapport aux contextes et aux publics visés.

2. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation*, op. cit., p. 52.

Soutenir les politiques éducatives dans le cadre de changements sociaux

Enfin, l'éducation non formelle a également tout son sens, dans « la société de la connaissance », pour soutenir un changement de la vision traditionnelle d'apprentissage, tout comme elle a tout son sens dans une prospective de développement local et de promotion d'activités socialement reconnues pour des personnes ayant très peu de chances de (re)trouver un travail dans les réseaux de l'économie primaire³.

La mise en valeur des résultats des processus d'apprentissage et les modes de validation des connaissances et des compétences acquises dans les processus d'éducation non formelle, dans une optique de construction des identités culturelles, jouent ici un rôle essentiel.

Susciter des financements conjoints

Il est souhaitable que les responsables politiques saisissent la capacité de l'éducation non formelle à limiter l'exclusion sociale et faciliter l'insertion professionnelle. L'apport de l'éducation non formelle à l'éducation formelle permet d'en faciliter l'accès mais aussi d'en diminuer les coûts par la validation d'acquis réalisés hors du système de formation formelle.

L'éducation non formelle située tant dans les institutions de l'économie traditionnelle que dans celles de l'économie solidaire, pourrait aussi jouer un rôle important dans l'intervalle qui sépare deux emplois. Elle pourrait ainsi, aux côtés d'actions de formation plus formelle, préparer la réinsertion professionnelle.

Tout cela suppose que les institutions soient encouragées à développer ce genre d'activités d'éducation non formelle d'une part, et d'autre part que les départements d'éducation-formation mais aussi tous les autres départements concernés (intégration, aide sociale, égalité, santé publique, économie, travail, ...), les autorités locales et les investisseurs privés les financent.

De telles modalités de financements conjoints de l'éducation non formelle pourraient donc valablement contribuer à l'efficacité du système éducatif global.

3. Voir: GRAZIER, B. (2003), *Tous « sublimes », Vers un nouveau plein-emploi*. Paris: Flammarion.

Former et qualifier les agents de l'éducation non formelle

Les institutions partenaires, mais également les agents eux-mêmes, relèvent un besoin en termes de ressources humaines dûment qualifiées ou à tout le moins formées en matière d'éducation non formelle à destination des publics peu ou pas qualifiés. Cette formation pourrait être directement fournie aux agents de l'éducation formelle en responsabilité aussi bien qu'aux enseignants et formateurs dès leur formation initiale.

Cette formation doit pouvoir être proposée tant comme formation spécialisée à des formateurs déjà qualifiés que comme formation élémentaire pour des agents non qualifiés, salariés ou bénévoles. Le but étant de contribuer à la qualité des activités de l'éducation non formelle, par la qualification de ses agents, tout en préservant l'indispensable mobilisation de bénévoles dans ce secteur⁴.

Développer la recherche: perspectives de travail

A partir de ce projet construit en filiation avec le projet Club "S@voir+", on peut souhaiter qu'il se poursuive par des travaux dans trois directions, par ailleurs compatibles entre elles.

Les deux premières, identifiées à partir des acteurs du projet MAPA, ont été largement présentées ici:

- ▶ l'évaluation et la validation des acquis de l'éducation non formelle;
- ▶ la formation des agents de l'éducation non formelle.

La troisième consiste à élargir le spectre des actions analysées:

- ▶ les situations analysées dans ce projet se situaient en effet principalement dans des institutions du secteur associatif: il serait souhaitable d'étendre l'analyse à des actions réalisées dans des institutions du secteur économique, petites ou moyennes entreprises, dans les domaines de l'économie traditionnelle et de l'économie sociale et solidaire.

4. Voir <http://www.benevoles.ca/ressources>.

Etendre le droit à l'éducation par l'éducation non formelle

Il nous paraît important de relever ici la complémentarité des approches travaillées dans le projet MAPA et des travaux réalisés dans les champs connexes, comme, ici, celui du droit à l'éducation: nombre de conclusions se rejoignent.

« Sans accès généralisé à l'éducation de base, les populations placées en marge de notre planète (y compris dans nos pays) n'ont aucune chance d'échapper à la pauvreté. Elles seront de plus en plus exclues du monde globalisé de l'information. Or (...), le droit à l'éducation ne soulève pas que des difficultés de ressources, financières et humaines, comme si l'objectif était clair pour tous. Un autre obstacle est la grande inadéquation des systèmes de formation aux besoins éducatifs de la population (...). L'application du droit à l'éducation n'est pas qu'une affaire quantitative de taux de scolarisation. Elle est aussi une question qualitative reliée au bénéfice réel que les populations concernées retirent de l'éducation de base [...]»

Par ailleurs, on connaît les conséquences fortement négatives, pour le développement, des discriminations en matière d'éducation, que ce soient les discriminations envers les minorités, les femmes ou les étrangers. [...]

Certes les Etats sont des acteurs majeurs dans l'application du droit à l'éducation. Mais ils ne sont pas les seuls débiteurs. Les entreprises, les écoles privées ou associatives qui intègrent leurs objectifs d'éducation dans la vision d'un bien commun, les ONG et les familles, jouent un rôle essentiel pour la mise en oeuvre de l'éducation pour tous. Cette pluralité des acteurs est insuffisamment reconnue aujourd'hui par les spécialistes qui limitent trop souvent les évaluations à des chiffres concernant les systèmes publics et d'éducation [...].

L'éducation est une porte pour d'autres droits, en particulier civils et politiques et les droits culturels. Elle permet à toute personne de jouer un droit utile dans la société. [...].

Prendre en compte les caractéristiques interdépendantes et essentielles auxquelles doit répondre l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux selon l'observation générale 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels: la dotation, l'accessibilité et l'adaptabilité »⁵.

5. Les indicateurs du droit à l'éducation: Objectifs et programme de la recherche, Chaire d'histoire et de politique économiques, IIEDH - Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Colloque du 19 au 21 novembre 2001, Ouagadougou: publication: Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes (2003). Valérie Lietchi et Patrice Meyer-Bisch (eds.) Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH), Université de Fribourg; en partenariat avec l'Association pour la promotion non formelle (APENF), Burkina Faso. <http://www.unifr.ch/iiedh/publication/public-dts-iiedh/public-dt07.pdf>, pp. 5 sq.

En guise de conclusion

Pour conclure, nous souhaitons une dernière fois référer le présent texte aux orientations données par le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, et que le projet MAPA s'est attaché à mettre en lumière dans les pratiques d'éducation non formelle destinées aux personnes exclues de l'éducation formelle traditionnelle.

« La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie n'a plus une portée restrictive; il doit désormais s'agir du principe régissant l'offre et la participation, quel que soit le cadre d'apprentissage considéré. La décennie à venir doit voir se concrétiser une telle conception. Tous les individus vivant en Europe, sans exception aucune, devraient bénéficier des mêmes possibilités leur permettant de s'adapter aux exigences des mutations économiques et sociales et de contribuer activement à construire l'avenir de l'Europe. [...]

Les Européens d'aujourd'hui vivent dans un monde social et politique complexe. Plus que jamais, les citoyens entendent être les artisans de leur vie, sont tenus de contribuer activement à la société et doivent apprendre à considérer de manière positive la diversité culturelle, ethnique et linguistique. L'éducation au sens le plus large est la condition requise pour comprendre ces défis et apprendre à les relever. [...]

Au milieu des années 90, il a été reconnu que l'éducation et la formation tout au long de la vie non seulement contribuaient à maintenir la compétitivité économique et la capacité d'insertion professionnelle, mais qu'elles représentaient aussi le meilleur moyen pour combattre l'exclusion sociale. [...]

Nous assistons aujourd'hui à une évolution notable vers des politiques intégrées associant des objectifs sociaux et culturels aux arguments économiques en faveur de l'éducation et la formation tout au long de la vie »⁶. [...]

6. *Mémoire...*, op. cit., pp. 3, 5, 7, et 15.

Sito-bibliographie

Sites internet

Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2000). Bruxelles.
<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memofr.pdf>

Recommandations du parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2005). Bruxelles.
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf

Education et formation 2010 (2006). Bruxelles.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_fr.pdf

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité (2006). Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Montréal.
<http://www.cse.gouv.qc.ca>

DUMAZEDIER, Joffre (1997). "Ouvriers de l'entraînement mental", rapport d'étape.
http://www.peuple-et-culture.org/rubrique.php3?id_rubrique=135

MORINEAU (1986). Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.
http://www.prisme-asso.org/article.php3?id_article=231

Les indicateurs du droit à l'éducation: Objectifs et programme de la recherche, Chaire d'histoire et de politique économiques, IIEDH - Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Colloque du 19 au 21 novembre 2001, Ouagadougou: publication: Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes (2003). Valérie Lietchi et Patrice Meyer-Bisch (eds.) Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH), Université de Fribourg; en partenariat avec l'Association pour la promotion non formelle (APENF), Burkina Faso.

Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes (2003). OCDE, Paris.
<http://www.SourceOCDE.org>
<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9103012E.PDF>

Europe looks for progress on non-formal learning (non daté), site du CEDEFOP.
http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_networks/nonformal/

Volunteer / Bénévoles Canada.
<http://www.benevoles.ca/ressources>

Références bibliographiques

HEDOUX, J. (1981). "Les non publics de la formation collective", in *Education Permanente: Apprentissage scientifiques et techniques*, n^o. 61. Paris: Université de Paris - Dauphine.

BANDURA, A. (1986). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Editions Pierre Mardaga.

BOGARD, G. (1992). *Pour une éducation socialisatrice des adultes*. Rapport du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Education des adultes et mutations sociales. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

STROUMZA, J. (1993). "Quels formateurs pour les adultes faiblement qualifiés?", in *Quelle formation de formateurs pour personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle ?*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n^o 70. Genève: GREOP, FPSE - Université de Genève.

KIRKPATRICK, D. L. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers.

SCHWARTZ, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.

STROUMZA, J. (1995). *Profession: Formateur d'adultes*. Cahier de la Section des Sciences de l'Education. Genève: FPSE - Université de Genève.

Fondation pour le Développement de l'Education Permanente (2000). *Former pour développer sans exclure*. Actes du colloque de la Fondation pour le Développement de l'Education Permanente. Genève: Fondation pour le Développement de l'Education Permanente.

MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.

MELO, A. (2002). "L'accès des non publics à la formation", in *Faciliter l'accès à la formation continue: le projet européen S@voir+*, Actes du colloque de la FDEP. Genève: Fondation pour le Développement de l'Education Permanente.

MELO, A. (2002). *Guide Clubs S@voir+: principes et orientations*. Lisboa: Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos.

GONÇALVES, M. T. (coord.) (2002). *De l'orientation à la formation des adultes: expériences européennes*. Lisboa: Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos.

GRAZIER, B. (2003). *Tous « sublimes », Vers un nouveau plein-emploi*. Paris: Flammarion.

MLEKUZ, G. (2003). *L'éducation non formelle, un territoire éducatif, des modes d'apprentissages à valoriser pour développer l'éducation et la formation tout au long de la vie* (vol.1). *Le seul métier durable au XXIème siècle: apprendre* (vol.2). Lille: CUEEP - Université de Lille.

POIZAT, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.

POIZAT, D. (2005). "Quel libéralisme assumer dans la diversification des formes d'éducation?", in *Les formes de l'éducation: variété et variations*. Bruxelles: De Boeck.

Pour aller plus loin, voir *MAPA: Eclairages sur le projet*.

ANNEXES

Partenariat européen

Coordinateur

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Formação Vocacional – DGFV

Av. 24 de Julho , nº138

1399-026 Lisboa – Portugal

Tél. + 351 21 394 37 00

Fax + 351 21 394 37 99

E-mail: dgvf@dgvf.min-edu.pt

<http://www.dgvf.min-edu.pt>

Partenaires

Centre Université Economie d'Education

Permanente – CUEEP

Université des Sciences et Technologies de Lille – USTL

11, rue Auguste Angellier

59046 Lille Cedex France

Tél. + 33 (0) 3 20 58 11 11

Fax + 33 (0) 3 20 58 11 10

E-mail: directeur-cueep@univ-lille1.fr

<http://www.cueep.univ-lille1.fr>

Istituto di Ricerche Economiche e Sociali del Friuli

Venezia Giulia - IRES

Via Vincenzo Manzini, 35-41

33100 Udine - Italie

Tél. + 39 (0) 432 505479

Fax + 39 (0) 432 513363

E-mail: info@iresfvg.org

<http://www.iresfvg.org>

Ishøj Sprog- og Integrationscenter – ISI

Ishøj Søvej 200, Hus R
2635 Ishøj - Danmark
Tél. + 45 43 54 56 76
Fax + 45 43 54 07 06
E-mail: sprogcenter@ishoj.dk
<http://www.ishojsprogcenter.dk>

**Fondation pour le Développement de l'Éducation
Permanente – FDEP**

Case postale 429
1211 Genève 4 – Suisse
Tél. + 41 22 800 15 05
E-mail: info@fdep.ch
<http://fdep.ch>
(silent partner: financement: Office Fédéral de l'Éducation
et de la Science)

en collaboration avec:

**Istituto di formazione professionale, di formazione
permanente e di ricerca - ECAP**

Via Industria
6814 Lamone
Tél. + 41 91 60 42 030
E-mail: infoti@ecap.ch
<http://www.ecap.ch>

L'équipe du projet transnational

Direcção-Geral de Formação Vocacional - DGFV

- . Maria Teresa Gonçalves (Coordinatrice)
- . Maria do Carmo Gregório
- . Maria da Conceição Fernandes
- . Lurdes Pereira
- . Paulo Santos

Centre Université Economie Education Permanente - CUEEP

- . Gérard Mlekuz
- . Véronique Chabot
- . Maria Brabant
- . Christian Ladesou

Istituto di Ricerche Economiche e Sociali del Friuli Venezia Giulia - IRES

- . Marina De Tina
- . Marianna Toffanin
- . Elena Biasoni

Ishøj Sprog- og Integrationscenter - ISI

- . Carsten Aner
- . Jane Kabel
- . Maria-Luisa González

Fondation pour le Développement de l'Education Permanente - FDEP

en collaboration avec l'**Istituto di formazione professionale, di formazione permanente e di ricerca- ECAP**

- . Johnny Stroumza
- . Ferruccio D'Ambrogio
- . Furio Bednarz

Consultante du Projet

- . Bernadette Morand-Aymon

Les partenaires nationaux

Portugal

Caritas Diocesana de Coimbra – Centro Comunitário de Inserção: Cláudia Dias, Augusta Marques

Formajuda – Gabinete de Formação e de Projectos da Ajuda, Lda: Maria Glória Castro Pinto, Cristina Fernandes Cabral

Município de Constância - Clube S@bER +: Júlia Maria Lopes de Amorim, Luís Filipe Correia Dias, Maria Isabel Cartaxo

Solidários – Fundação para o Desenvolvimento Cooperativo e Comunitário: Vilma Silva, Oriana Brás, Luísa Pinhal

Consultant: António Inácio Correia Nogueira

Danemark

ISI: Lone Kjaer

Plyssen: Hanne Pedersen

Kofoeds Skole: Ole Larsson, Jeannette Kjaerumgaard

Consultante: Marianne Bertelsen

Italie

Coopérative sociale Cassiopea: Barbara Della Polla, Sabina de Tommasi, Rossella Truccolo, Susanna Steffè

Consultante: Dolores Grandò

France

CUEEP de Tourcoing: Patrick Pécheux, Géraldine Besson, Nathalie Pensart, Marie Manna

Suisse

Zone Bleue: Blulette Meister, Dany Zoller

Université Ouvrière de Genève: Sophie Frezza

Réalise: Ariane Sigg, Alain Girardin

Camarada: Frédérique Dekkers, Léa Soubeiran, Carole Breukel, Anais Loutan

Opera Prima: Paola Quadri, Tatiana Lurati, Tesmiha Fazlic

Formazione (BERN): Nathalie Benoît

Voir les descriptifs et accéder aux pages web indiqués dans *MAPA: Eclairages sur le projet*.

*Nous remercions chacune des personnes,
responsables, agents, participants, consultants, qui
se sont impliquées dans le projet MAPA,
aux niveaux national et transnational!*

