

4^e forum mondial



LES ACTES DU FORUM

APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE
POUR TOUS. UNE VOLONTÉ PARTAGÉE, UN
DÉFI À RELEVER.



Les actes de ce quatrième Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie reprennent les interventions, les travaux, échanges et réflexions qui ont eu lieu lors du 4^{ème} forum qui s'est tenu les 5 et 6 février 2015 au siège de l'UNESCO à Paris.

LES PARTENAIRES

Le 4^{ème} Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie s'est tenu au siège de l'UNESCO sous le Patronage de sa Directrice Générale Irina BOKOVA.

ORGANISATEURS

Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA)
Unesco : Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (Hambourg)
Conseil international de l'éducation des adultes (CIEA)

SOUTIENS

Agence Europe Education Formation France
Centre national de la fonction publique territoriale (Cnfppt)
Centre Inffo
Chaire UNESCO « Santé sexuelle et droits humains »
Cgpm Ile de France
Chambre française Latino-Américaine
Coprogress Education Group (Shanghai – Chine)
Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam)
Conseil général des Yvelines
Fédération européenne des écoles
Groupement des animateurs et responsables de la formation (Garf)
Macif
Maif
Musée d'orsay
Vocable
Worldwide flight services (WFS)



Tous nos remerciements à Daniel JANICOT, Président de la Commission nationale française pour l'UNESCO. Son soutien efficace a permis que le 4^{ème} Forum mondial se déroule dans de très bonnes conditions dans les locaux du siège de l'UNESCO.

4^e forum mondial

APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE
POUR TOUS. UNE VOLONTÉ PARTAGÉE, UN
DÉFI À RELEVER.





Cet ouvrage a été réalisé et édité
par le Comité Mondial pour les Apprentissages
tout au long de la vie (www.cma-lifelonglearning.org)

■ **DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :**

Yves Attou, Président du Comité Mondial
pour les Apprentissages tout au long de la vie

■ **COORDINATRICE DE LA PUBLICATION :**

Evelyne Deret, Vice-présidente du Comité mondial
pour les Apprentissages tout au long de la vie

■ **COMITÉ DE RÉDACTION :**

Yves Attou, Armelle Billiaud, Evelyne Deret, Pierre
Landry, Martine Souweïne, Claude Villereau

■ **MAQUETTE ET GRAPHISME :** Sidonie Jamot
s.jamot@90c.fr - www.90c.fr

■ **IMPRESSION :** CNFPT, Juin 2015

Remerciements à tous les coordinateurs, rapporteurs,
contributeurs et traducteurs.

SOMMAIRE

Introduction	8
FORUM	
1 - Session d'ouverture du 4 ^e Forum mondial	10
2 - Conférence inaugurale : quels enjeux pour le 4 ^e Forum mondial ?	18
3 - Le regard du CMA : où en est-on sur les apprentissages tout au long de la vie ?	23
4 - Regards d'acteurs sur l'éducation du futur	28
5 - Sessions internationales	
Session 1 : améliorer les conditions d'accès aux savoirs fondamentaux pour tous, de la petite enfance jusqu'à la fin de vie	32
Session 2 : agir, éduquer et former pour une santé durable	46
Session 3 : reconnaître et développer le rôle des entreprises dans les apprentissages tout au long de la vie	72
Session 4 : reconnaître et faire émerger des compétences interculturelles	91
6 -Séance plénière : synthèse et prospective	
Synthèse générale des conférences internationales	108
Table ronde mondiale : « Quelles pistes concrètes : pour qui et quand ? »	112
Clôture	116
Soirée au Musée d'Orsay : une expérience d'apprentissage par la médiation de l'Art et dîner de gala au musée d'Orsay	118
Bibliographie	121
Présentation de tous les intervenants	124
Charte du CMA	142

INTRODUCTION

Le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA) conduit, depuis sa création en mars 2005, une réflexion sur le thème des apprentissages tout au long de la vie avec l'appui d'un partenariat mondial, enrichi d'auditions publiques d'experts, de séminaires et de forums internationaux.

Si la plupart des acteurs s'accordent sur la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, qu'ils viennent des pays développés, en développement ou émergents, les questions du pourquoi et du comment restent entières. Les trois premiers Forums, de 2008 à l'UNESCO à Paris, de 2010 à Shanghai, de 2012 à Marrakech ont ouvert des voies qui ont été approfondies à Paris dans le 4^{ème} Forum mondial de 2015. Il représente ainsi une nouvelle étape pour apporter des réponses à une question centrale : « Apprentissages tout au long de la vie pour tous : une volonté partagée, un défi à relever ».

Rendre possible à chacun d'apprendre tout au long de sa vie tout ce qui lui est nécessaire : cette grande idée, condition pour la paix et le progrès, fait consensus. Cependant la réalité est loin de l'idéal. D'où viennent les écarts ? Quels sont les freins et les facteurs de réussite ? Quels sont les préalables ? Où sont les leviers ? Qui peut quoi, pour qui, et quand ? Quelles sont les grandes voies sur lesquelles nous avons à conjuguer nos expériences et nos réflexions afin de dynamiser notre action vers un but commun, dans l'union de nos complémentarités ?

Nous avons sélectionné quatre questions, qui ont donné lieu à quatre grands ateliers de réflexion internationaux :

1. améliorer les conditions d'accès aux savoirs fondamentaux pour tous, de la petite enfance jusqu'à la fin de vie ;
2. agir, éduquer et former pour une santé durable ;
3. reconnaître et développer le rôle des entreprises dans les apprentissages tout au long de la vie ;
4. reconnaître et faire émerger des compétences interculturelles.

Les actes rendent compte des travaux des ateliers de réflexion internationaux ainsi que de la conférence inaugurale qui traitait des enjeux pour le 4^{ème} forum mondial. Un travail de prospective réalisé par le CMA a proposé un point sur les apprentissages tout au long de la vie à partir d'une analyse des rapports Faure, Delors, Morin, consacrés aux apprentissages tout au long de la vie. La table ronde finale s'est organisée autour de propositions : « Quelles pistes concrètes : pour qui et quand ? ». Une soirée au Musée d'Orsay a réuni les participants venant de tous les continents dans une ambiance conviviale pour expérience d'apprentissage par la médiation de l'Art.

Le CMA¹ contribue à mobiliser depuis 2005 toutes les compétences au plan mondial pour faire des apprentissages tout au long de la vie pour tous, une réalité : permettre à chacun d'avoir la possibilité d'apprendre tout au long de sa vie, dans le respect de la justice, du droit et des libertés fondamentales. Et le CMA rassemble, au plan mondial, différents acteurs clés : décideurs politiques ou de la

société civile et responsables du champ éducatif au plan pédagogique, institutionnel ou organisationnel pour la mise en œuvre d'une culture partagée des apprentissages tout au long de la vie. Un bon nombre de ces acteurs étaient présents lors ce 4^{ème} Forum et ont contribué aux échanges et réflexions qui s'y sont déroulés. La volonté du CMA reste inchangée et s'appuie depuis sa fondation sur trois principes :

- mettre l'économie au service de l'homme et non l'inverse ;
- tenir compte de la diversité des cultures et des idées ;
- agir au plan collectif par une plus grande articulation entre les systèmes éducatifs, culturels, économiques et politiques.

Les Actes reprennent les interventions et les échanges et en proposent une synthèse. Ils retracent les temps forts et les points clés de la manifestation ainsi que les pistes d'analyse et d'action pour l'avenir qui ont pu y être présentées.

Il faut noter que les actes mettent aussi en évidence la diversité des acceptions de la notion des apprentissages tout au long de la vie pour tous selon les acteurs et les pays. La terminologie utilisée par les conférenciers en témoigne : éducation des adultes, formation permanente, formation professionnelle continue, formation tout au long de la vie (sous-entendue « professionnelle »).

Une confusion persiste et nous renvoie à de multiples équivalences implicites :

- quand éducation signifie enseignement ou formation en institution ;
- quand formation professionnelle des adultes renvoie à formation professionnelle des adultes en âge de travailler, organisée collectivement ;
- quand formation parle de développement des compétences professionnelles.

Le CMA défend depuis 2005 une culture des apprentissages entendue comme une approche globale, systémique de chaque personne apprenante.

Il œuvre ainsi pour une culture des apprentissages comprise comme la possibilité pour chaque personne, d'apprendre et de développer ses potentialités pour elle-même, à tous âges et en toutes circonstances. Ainsi, chacun pourra apprendre par soi-même, par les autres et par son environnement dans un processus continu. Il pourra ensuite valoriser et faire reconnaître ses compétences ainsi acquises par la société.

Les actes reflètent la multiplicité des contextes, des facettes, des stratégies d'apprentissages tout au long de la vie².

Evelyne Deret,
Vice-présidente du Comité mondial
pour les apprentissages tout au long de la vie,
coordinatrice de la publication des actes

1 - Pour mieux connaître l'identité du CMA, consulter le document « Le CMA en bref » disponible sur le site www.CMA-lifelonglearning.org

2 - Les enregistrements audio des interventions lors du 4^e Forum mondial sont accessibles : http://www.cma-lifelonglearning.org/III/?page_id=3035

SESSION D'OUVERTURE DU 4^E FORUM MONDIAL

DISCOURS D'OUVERTURE



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织



Irina BOKOVA
Directrice
Générale
de l'UNESCO

Chers Ambassadeurs, Mesdames, Messieurs, chers Invités,

C'est un plaisir d'ouvrir ce 4^{ème} Forum mondial ici, au Siège de l'UNESCO.

Depuis la première édition, ici à Paris, ces Forums ont permis de renforcer la réflexion et la mobilisation sur cet enjeu majeur, et je veux saluer l'engagement des trois co-organisateurs, le Comité Mondial pour l'Apprentissage tout au long de la vie, le Conseil International pour l'Education des Adultes et l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Nous sommes réunis dans la conviction qu'il faut créer et maintenir les conditions qui permettent aux êtres humains d'apprendre tout au long de leur vie.

Cela suppose de renforcer les liens entre l'éducation et l'emploi, avec les partenaires privés, les entreprises et les organismes de formation et de transmission des compétences, et c'est notamment le sens du travail de l'UNESCO pour l'éducation technique et professionnelle.

Cela suppose également de renforcer les liens entre l'éducation et la société, et de concevoir l'éducation comme la transmission de valeurs, de respect, de dialogue,

de vivre ensemble, et c'est le sens du travail de l'UNESCO pour l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Cela suppose enfin de donner aux hommes et aux femmes le même accès à l'éducation de qualité, comme droit fondamental et comme condition de tout progrès durable, si l'on veut améliorer durablement la santé, soutenir la croissance économique et construire des sociétés plus inclusives et plus justes.

Le nouvel agenda pour le développement durable, qui doit être adopté par les Nations Unies cette année est précisément l'occasion de faire cette révolution des savoirs, de la connaissance et des compétences, de renouveler la vision de l'éducation, comme ressource renouvelable par excellence, à faire fructifier, compléter, et perfectionner tout au long de la vie.

Le Forum mondial sur l'éducation pour tous*, que l'UNESCO organise au mois de mai à Incheon, en république de Corée, et en collaboration étroite avec six agences des Nations Unies partenaires, doit être le tremplin de cette nouvelle vision de l'éducation. C'est un Forum mondial comme il en existe tous les 15 ans, et dont les discussions vont irriguer et inspirer ensuite les décisions sur l'agenda mondial post 2015 qui sera adopté quelques mois plus tard.

L'apprentissage tout au long de la vie constitue à la fois le cadre conceptuel et le principe organisateur de cette vision, pour permettre aux citoyens de tous les âges de faire plein usage de leur droit à l'éducation, de nourrir des espérances, de mener une existence décente tant sur le plan personnel que professionnel.

C'est le sens de l'objectif global que l'UNESCO – avec la Banque Mondiale, l'UNICEF et d'autres partenaires – a proposé d'intégrer dans cet agenda, et pour lequel nous faisons un plaidoyer actif : « assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie, pour tous ».

* Au moment de cette publication, le Forum mondial sur l'éducation pour tous de l'UNESCO à Incheon aura eu lieu. Pour en savoir plus : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/world-education-forum-2015/>

Ladies and Gentlemen,

Empowering women and men through education is essential for human rights and dignity – it is vital for inclusive and sustainable development.

At a time of increasing limits in the planet and in resources, I see human ingenuity as the ultimate renewable energy, as a wellspring of creativity and innovation that we must nurture and support.

This, I believe, is the conviction that has drawn us together today, and I wish to thank every participant to this Forum for their commitment to the vision we share of a holistic approach to education.

I wish to take this opportunity, in turn, to reaffirm UNESCO will continue to place lifelong learning at the heart of all its work, to allow every woman and man to participate in building more inclusive knowledge-based societies.

Thank you for your attention and wishing you very fruitful work.



Alan TUCKETT
Président du Conseil
international pour
l'Éducation des adultes
(CIEA), Montevideo

À première vue, on peut avoir l'impression que les choses s'améliorent dans l'éducation des adultes. Comme nous arrivons au terme de quatre années de débats intenses sur les priorités mondiales futures dans le domaine de l'éducation, et sur les priorités de développement auxquelles la communauté internationale doit faire face, nous pouvons nous réjouir que l'apprentissage tout au long de la vie soit reconnu comme une priorité. Même si la formulation de cet engagement diffère de ce qui avait été convenu lors de la réunion sur l'Éducation Pour Tous (EPT) à Muscat et dans la proposition du Groupe de travail ouvert de l'ONU sur les Objectifs de Développement Durable (ODD).

La reconnaissance du rôle de l'apprentissage tout au long de la vie dans le développement économique et social est reconnu dans le Mémorandum de la Communauté européenne sur l'apprentissage tout au long de la vie ; l'OCDE a mis en place un important mécanisme de bilan sur les compétences des adultes grâce à la publication de son enquête PIAAC ; et l'UNESCO a entrepris de retravailler sa stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, en s'appuyant sur les rapports Faure et Delors, ainsi que sur les conclusions des conférences CONFINTEA à Hambourg en 1997 et à Belém en 2009. Toutefois, en regardant les choses de plus près, on découvre une image beaucoup moins séduisante.

**750 MILLIONS D'ADULTES
NE SAVENT NI LIRE
NI ÉCRIRE**

Malgré 25 années d'efforts internationaux pour réduire le nombre d'adultes analphabètes, il y a encore plus de 750 millions d'adultes ne sachant ni lire ni écrire. Les progrès réalisés ont eu lieu principalement dans les années 1990-2000, avec une réduction du nombre d'illettrés de seulement 2 % dans les quinze premières années du nouveau millénaire. L'alphabétisation des femmes, en particulier, est d'une importance capitale. Les femmes illettrées représentent 64 % de ces 750 millions, un pourcentage qui est exactement le même que celui signalé à Jomtien en 1990, lorsque l'EPT a été adoptée. Pourtant, l'alphabétisation des femmes est indispensable pour un développement efficace. Comme nous l'avions reconnu lors du dernier Forum du CMA à Marrakech, « *les femmes qui savent lire et écrire sont moins susceptibles d'être victimes du trafic d'êtres humains, moins susceptibles de contracter le VIH / Sida, et moins susceptibles de perdre des enfants et de mourir en couches... l'alphabétisation améliore aussi la santé, les capacités financières, les compétences parentales, et l'intégration sociale* ». Les femmes ont également un rôle important pour assurer l'alphabétisation de leurs enfants, par l'apprentissage familial et intergénérationnel.

Le défi est de taille, en particulier lorsque nous reconnaissons, comme le fait l'accord de Muscat, l'importance des contextes - juridiques, économiques, sociaux et culturels - pour déterminer la nature de l'alphabétisation dans des endroits différents.

Certes, il y a des évolutions positives, en Chine et en Inde, dans les États arabes, au Cap-Vert et au Sénégal, mais il y a peu de chances de parvenir à l'alphabétisation universelle pour les adultes d'ici 2030. Pourtant, la rhétorique des débats sur les Objectifs de Développement Durable parle de « ne plus laisser personne derrière », et les États approuvent rituellement l'engagement international existant envers l'éducation comme étant un droit humain universel.

Mais comment pouvons-nous prétendre que la pauvreté doit être éradiquée et que personne

ne doit être laissé derrière, sans garantir l'accès à l'alphabétisation pour tous ?

L'objectif global de la réunion mondiale à Muscat sur l'éducation était « *d'assurer une éducation de qualité équitable et inclusive et une formation tout au long de la vie pour tous d'ici à 2030* ». Pourtant, dans les objectifs subsidiaires définis, c'est sur l'alphabétisation universelle des jeunes que l'accent était mis, et sur une augmentation - qui restait à préciser - du pourcentage d'alphabétisation des adultes. Mais « pour tous » ne signifie-t-il pas « pour tous » ?

L'ÉDUCATION DES ENFANTS EST ESSENTIELLE AINSI QUE L'APPRENTISSAGE AU-DELÀ DE L'ÉCOLE

Toutefois, l'accord conclu à Muscat est nettement plus fort que celui adopté par le Groupe de travail ouvert (GTO), qui doit être la base des négociations entre les États au cours de cette année.

L'objectif 4 du GTO est d' « *assurer une éducation inclusive de qualité et équitable, et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* » ; or, « *promouvoir* » exprime un engagement bien moins fort qu'« *assurer* » !

Pour compléter ceci, la lettre du Secrétaire général de l'ONU, en septembre, qui a synthétisé les développements des ODD à ce jour, fait valoir que « *tous les enfants et adolescents ont droit à l'éducation* » et qu'« *il est essentiel que les jeunes obtiennent des compétences pertinentes, une éducation de grande qualité et une formation tout au long de la vie, depuis leur petite enfance jusqu'aux niveaux post-primaires, y compris les compétences de la vie quotidienne ainsi qu'une formation et un enseignement professionnels, et également un accès aux sciences, aux sports et à la culture* ». Eh bien, oui, l'éducation des enfants est essentielle, mais un engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie ne s'arrête pas à l'entrée des jeunes sur le marché

du travail.

Quelles sont, après tout, nos responsabilités envers les millions de personnes qui n'ont pas bénéficié de l'éducation, soit parce qu'elles n'ont pas eu la possibilité d'aller à l'école, soit parce que leur scolarité ne leur a pas donné de compétences, même les plus élémentaires ? Les objectifs de l'EPT 2000 ont reconnu l'importance de l'apprentissage au-delà de l'école. L'Objectif 3 a appelé à « *veiller à ce que les besoins d'apprentissage de tous les jeunes et des adultes soient satisfaits grâce à un accès équitable à des programmes appropriés d'apprentissage et de formation à la vie quotidienne* ». Pourtant, d'année en année le Rapport mondial de suivi de l'EPT a ignoré les évolutions affectant les besoins d'apprentissage des adultes dans ses rapports sur cet objectif. Bien sûr, une raison majeure expliquant cela est qu'il y a peu ou pas de données fiables disponibles, et le rapport du Groupe consultatif et technique de l'EPT sur l'évaluation suggère que ce ne sera pas beaucoup plus facile durant la période 2015-2030.

IL N'Y A TOUJOURS PAS ASSEZ DE DONNÉES

Et le manque de données conduit à l'invisibilité. C'est pourquoi le CIEA demande une extension significative de l'utilisation des enquêtes générales sur les ménages afin de capter la participation des adultes, et de donner la priorité au développement de compétences dans l'analyse et l'étude des résultats des enquêtes. Mais il doit aussi y avoir un défi à relever pour l'UNESCO, qui doit s'assurer que son Bureau des statistiques travaille activement à améliorer les données sur l'apprentissage des adultes au sens large, selon les critères des enquêtes actuelles menées par l'UE.

L'invisibilité conduit souvent à l'exclusion. L'éducation formelle est plus facile à mesurer que l'apprentissage non formel et informel, et donc elle est l'objet de davantage d'attention. Les actifs salariés et qui paient des impôts sont plus faciles à compter, et leurs besoins

DISCOURS D'OUVERTURE

éducatifs sont plus faciles à mesurer que les gens - franchement la grande majorité des adultes (et en particulier les femmes) en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud rurale - qui travaillent dans des activités de subsistance ou marginales du point de vue économique. En conséquence, les politiques postscolaires excluent trop souvent la majorité des adultes les plus pauvres de la population, et leurs besoins d'apprentissage ne sont efficacement pris en compte ni dans les propositions pour l'éducation après 2015 ni dans celles du GTO...

L'ÉDUCATION DES ADULTES EST UN CATALYSEUR CLÉ

Un dernier commentaire sur les débats portant sur les ODD : l'éducation des adultes est un catalyseur clé pour parvenir à un développement durable, à une amélioration de l'égalité des sexes, à une mise en œuvre réussie des politiques d'amélioration de l'assainissement et de l'eau potable, tout comme elle est essentielle pour assurer l'amélioration des compétences pour la main-d'œuvre économique. Plus important peut-être, elle est une condition préalable pour avoir des citoyens informés dans le monde entier.

Comme nous l'avons souligné à Marrakech, l'angoisse générée par la concurrence mondiale intense est visible aussi bien dans les pays riches et les pays en voie de développement, et dans de trop nombreux pays, cela a conduit à un rétrécissement des objectifs éducatifs, à l'instrumentalisme économique, afin de développer l'économie, et de préparer les citoyens pour leur rôle en tant que consommateurs.

Les crises multiples et entrecroisées dans les domaines économiques, environnementaux et sociaux auxquelles nous devons faire face au plan mondial, national et local ont pour effet de renforcer et d'accroître des inégalités et la marginalisation. Ils obligent à prendre des décisions éclairées de la part d'adultes

capables de comprendre, de s'adapter et d'aider à imaginer des réponses efficaces. À savoir, un programme énergique et audacieux pour l'éducation des adultes dans les années à venir, et des besoins qui doivent être pris en compte dans les accords que nous élaborons à Incheon au World Education Forum et à l'Assemblée générale des Nations Unies lorsque les ODD seront finalement acceptés en septembre. Pour que cela se produise, il est extrêmement important que les efforts des gouvernements, des organismes internationaux et de la société civile se conjuguent pour préconiser une définition large, équitable et inclusive de « l'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

Inévitablement, les débats entourant les objectifs du développement mondial concentrent l'attention sur l'hémisphère sud, mais les défis abondent également dans les pays du nord industriel. Le changement démographique présente des défis d'apprentissage à différents moments du cycle de vie.

Dans leurs propositions pour une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, Schuller et Watson soulignent quatre étapes dans la population postscolaire (au moins dans les pays industrialisés) :

- de la fin des études jusqu'à environ 25 ans, avec des itinéraires de plus en plus complexes pour entrer dans le marché du travail ;
- de 25 à 50 ans, lorsque les adultes jonglent avec leurs responsabilités professionnelles et familiales, leurs tâches sociales et civiques (période pendant laquelle il peut leur être difficile de trouver du temps pour étudier) ;
- de 50 à 75 ans (où les possibilités offertes par la vie sont peut-être plus nettement différenciées entre les riches et les gens vivant dans la pauvreté), quand les adultes ont souvent plus de temps, quand ils participent efficacement à l'organisation de la société civile, assument des responsabilités considérables en s'occupant de personnes dépendantes, et cherchent de nouveaux rôles après leur vie de travail ;
- de 75 ans et plus, où prévalent des activités de plus en plus domestiques.

Pour chacun de ces groupes, affirment-ils, il y a un curriculum spécifique pour les

adultes, mais pour nous lors de ce Forum, il est particulièrement nécessaire de reconnaître l'importance de la soif d'apprendre des personnes âgées - comme l'augmentation des universités du troisième âge, ou des initiatives éducatives, telles que l'Enseignement pour le quatrième âge.

Parallèlement à l'évolution démographique, les gens vivent, de plus en plus, dans les milieux urbains. La croissance du mouvement des villes apprenantes - où l'UNESCO a joué un rôle important - reflète le défi à relever pour obtenir la coopération à travers de nombreux domaines de la vie publique dans lesquels l'apprentissage peut être enrichi, ainsi que la croyance de plus en plus forte que la coopération nécessaire pour créer des sociétés apprenantes peut être mieux assurée et maintenue à un niveau plus local.

Bien sûr, l'urbanisation croissante laisse les communautés rurales plus isolées, et souvent plus difficiles à atteindre et à servir, au risque d'appauvrissement des compétences.

La migration à l'intérieur d'un même pays et entre les pays et les cultures représente elle-même un défi, pour créer et soutenir les sociétés qui bénéficient de la richesse que leur diversité croissante leur apporte, dans le respect de la différence, la confiance et la compréhension mutuelles. Le chemin à parcourir pour atteindre cette compréhension est évident jour après jour dans les bulletins d'informations du monde. Mais il n'y a pas de tâche plus importante pour nous en tant qu'éducateurs que de contribuer à relever ce défi. Il est, après tout, un pilier central de la vision d'une société apprenante que Jacques Delors et sa commission élaborèrent dans « L'éducation : un trésor est caché dedans ».

Il a fait valoir que les quatre piliers d'une société apprenante sont : apprendre à connaître, et apprendre à faire - qui sont les éléments centraux de nos systèmes éducatifs actuels - mais aussi apprendre à être (ou peut-être à devenir) et surtout à apprendre à vivre ensemble.

après, consiste à garantir que chacun des piliers de Delors soit pris en compte dans nos systèmes d'apprentissage tout au long de la vie, et qu'ils soient accessibles à tous. Et que « tous » signifie vraiment « tous » !

Références

- Moon, Ban-Ki (2014) *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet*, New York, UN
<http://www.un.org/en/development/desa/publications/synthesis-report.html>
- Nash, I., and Tuckett, A., (2014) *Seriously Useless Learning Leicester*, NIACE
- Schuller, T., and Watson, D. (2009) *Learning Through Life*, Leicester, NIACE
- Tuckett, A., (2013) "Towards a lifelong learning target for 2015", *International Review of Education*, vol. 89 no.3, Sep 2013, Springer, Hamburg
- UNESCO "2014 GEM Final Statement: The Muscat Agreement" (2014)
www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014.pdf
accessed 29 January 2015
- UNESCO EFA Global Monitoring Report (2012) "Youth and Skills: Putting Education to Work" Paris, UNESCO
- UN Open Working Group proposal for sustainable development goals (2014)
<https://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html>
accessed 26 Jan 2015

Sûrement notre tâche à cette conférence, et



Yves ATTOU

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

En ouvrant ce 4^{ème} Forum mondial, j'adresse mes remerciements à tous ceux qui ont permis que cette manifestation se tienne dans de bonnes conditions :

- Irina BOKOVA, Directrice générale de l'UNESCO, Qian TANG, Sous-directeur général de l'UNESCO en charge de l'éducation,
- Arne CARLSEN, Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie,

- Alan TUCKETT, Président du Conseil International pour l'Education des Adultes,
- Daniel JANICOT, Président de la Commission nationale française auprès de l'UNESCO.

Merci également à tous nos partenaires qui ont apporté un soutien précieux :

- Francisco QUEIRUGA, Président de la Chambre de commerce Latino-Américaine,
- Jiang YUE WEI, Directeur de Co-progress Éducation Group (Université de Tia Tong, Shanghai),
- Dominique MAHE, Président-directeur-général de la MAIF,
- Pierre BEDIER, Président du Conseil général des Yvelines,
- Abdallah MEZZIOUANE, Secrétaire général de la CGPME Île de France,
- François DELUGA, Président du CNFPT,
- Zahia GANDOLFO, Directrice générale de la Fondation WFS (Worldwide Flight Services),
- Antoine GODBERT, Directeur général de l'Agence Erasmus Plus,
- Alexis HLUZSKO, Président du Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF),
- Edouard JAGODNIK, Président de la Fédération Européenne des Écoles,

- Julien NIZRI, Directeur général de Centre Inffo,
- Dominique LECAT, Directeur général de Vocable,
- Alain MONTARANT, Président du Groupe MACIF,
- Guy COGEVAL, Président de l'établissement public du musée d'Orsay,
- Thierry TROUSSIER, Président de la Chaire UNESCO Santé Sexuelle et Droits Humains.

Les intervenants sont des experts reconnus dans leurs spécialités. Ils sont représentatifs de tous les continents. Les 800 participants, professionnels de l'éducation, de la formation et de la santé, viennent de la quasi-totalité des États membres de l'UNESCO. Les 40 bénévoles du CMA, coordonnés par Alexandre GINOYER, Chef de projet et par Révelyne CHABRUN, Présidente du Comité d'organisation, sont assistés par 40 collaborateurs mobilisés par l'UNESCO.

Ce 4^{ème} Forum mondial avait pour thème : « Apprentissages tout au long de la vie pour tous : une volonté partagée, un défi à relever ». La question se pose de savoir comment être acteurs de la révolution éducative en cours. Si l'idée d'apprendre tout au long de la vie est maintenant largement partagée, sept défis à relever sont devant nous :

PREMIER DÉFI

Les technologies de la communication et le numérique : comment tirer parti des potentialités pour le développement massif de l'accès aux savoirs ?

Comment éviter que s'organise une éducation à plusieurs vitesses ?

Comment faire coexister l'enseignement traditionnel en présentiel avec les nouvelles formes d'accès aux savoirs proposées par le e-learning et les « massive open online courses » (MOOC) ?

DEUXIÈME DÉFI

Métier et environnement : comment éviter que l'éducation et la formation soit exclusivement

centrées sur la préparation à un métier ?
 Comment parvenir à un équilibre entre formation professionnelle et formation civique et citoyenne ?

Comment convaincre les décideurs que l'exercice d'un métier ne peut être isolé de la société : développement durable, inter-génération, interculturalité, santé ?

TROISIÈME DÉFI

Secteur public de l'éducation : comment réguler la tendance forte mondiale à la marchandisation de l'éducation et de la formation ?

Comment maintenir un juste équilibre entre secteur public et secteur privé ?

Comment mobiliser les pouvoirs publics pour qu'ils maintiennent le financement public de l'éducation et de la formation ?

QUATRIÈME DÉFI

Reconnaissance des acquis informels : comment reconnaître les savoirs et expériences acquis en dehors du secteur formel de l'éducation et de la formation ?

Comment intégrer le fait que la plupart des savoirs sont acquis dans les activités informelles et non formelles ?

Comment décloisonner les apprentissages formels, informels et non formels ?

CINQUIÈME DÉFI

Émancipation ou conditionnement : comment faire de l'éducation une émancipation plutôt qu'une aliénation comme l'indiquait Paolo Freire ?

Comment assurer le développement des humanités dans les programmes d'éducation et de formation ?

Comment éduquer et former au sens critique ?

SIXIÈME DÉFI

Éducation universelle : comment gérer la tendance selon laquelle les apprentissages tout au long de la vie s'adressent à toute la population de la petite enfance à la fin de vie ?
 Quel est l'espace pertinent pour les apprentissages tout au long de la vie : le

territoire apprenant, la ville apprenante, l'entreprise apprenante ?

SEPTIÈME DÉFI

L'éducation et les « Lumières » : quel rôle peuvent jouer l'éducation et la formation face à la montée inquiétante des obscurantismes ?
 Ne demande-t-on pas trop à l'école ?

Comment faire de l'éducation et de la formation des vecteurs de fraternité, d'échanges culturels, de solidarité et du « vivre ensemble » ?

Ces sept questions ouvrent de vastes chantiers. Toutes ont déjà fait l'objet de nombreux colloques et de séminaires. Il s'agit maintenant de passer du « Pourquoi au Comment », passer de la parole aux actes. Il est attendu de ce 4^{ème} Forum mondial des propositions d'actions pour la mise en œuvre des apprentissages tout au long de la vie. Selon Nelson Mandela : *« L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde ».*

Je vous souhaite des travaux fructueux et un séjour agréable à Paris !!!

QUELS ENJEUX POUR LE 4^E FORUM MONDIAL ?



**Alfonso
LIZARBURU,**
Pérou, Consultant
international
en éducation de
l'UNESCO, membre
du Conseil
d'Administration du
CMA

C'est pour moi un grand plaisir et un grand privilège d'accueillir Sylvia Schmelkes del Valle, sociologue brillante et experte internationale de renom dans le domaine de la recherche sur l'éducation et le développement, riche d'une grande variété d'expériences, que ce soit à l'université ou dans la vie, à un niveau national ou international.

Sylvia est une collègue et une amie du Mexique et de la Grande patrie latino-américaine, une vraie citoyenne du monde. Elle pourrait dire, comme le Poète romain Terence : « *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* », ou « *je suis un être humain, je ne considère rien de ce qui est humain comme étranger à moi* ».

Sylvia a commencé à développer sa carrière extraordinaire dans le Centre d'Études Éducatives (Centro de Estudios Educativos) au Mexique entre 1970 et 1993. Cette carrière riche et unique peut être appréciée dans les domaines les plus divers de l'éducation : éducation formelle et non-formelle, éducation de base, enseignement supérieur, alphabétisation, éducation des jeunes et des adultes, formation des enseignants, éducation et monde du travail, éducation populaire, éducation et valeurs, éducation et droits de l'homme, réforme de l'éducation, éducation interculturelle bilingue, qualité de l'éducation, évaluation de l'éducation, et je dois m'arrêter ici parce que cette description pourrait être prolongée presque à l'infini.

Depuis 2013, elle a servi comme Présidente du Conseil de Direction de l'Institut national pour l'Évaluation de l'Éducation (INEE).

Au niveau international, elle a été consultante – entre autres organisations – à l'UNESCO, à l'UNICEF, à l'Organisation des États américains (OEA) et à l'OCDE.

Et comme si ceci n'était pas suffisant, on a attribué à Sylvia en 2008 la Médaille Comenius de l'UNESCO et du Ministère de l'Éducation de la République Tchèque pour sa carrière comme chercheuse, en plus d'avoir reçu précédemment d'autres prix, y compris la récompense de Tlamatini de l'Université Ibéro-américaine en 2003 et la médaille Maria Lavalle Urbina en 1998.

Le travail et la vie de Sylvia sont l'expression de ce que j'appelle une vision agonistique de la vie, autrement dit, l'art de la lutte. Oui, de lutter pour la vie, la vie bonne. Parce que celui qui est conscient que nous ne sommes pas nés comme êtres humains achevés, mais que nous devons le devenir, sait que nous devons faire face continuellement à nous-mêmes, aux autres et à l'environnement, non par la violence, mais par la tendresse et le respect, c'est-à-dire avec un amour attentif. Parce que l'amour signifie des actes, pas des bonnes raisons ou des mots doux. Parce que « la meilleure façon de le dire, c'est le faire ».

Parce que, ce dont il est question, c'est de faire de nos vies un chef-d'œuvre et, par conséquent, contribuer avec d'autres à faire de même. Nous nous créons l'un avec l'autre, pas l'un contre l'autre. « *L'amour est un meilleur maître que le devoir* », Albert Einstein. La lutte de Sylvia comme éducatrice est celle de quelqu'un qui a des rêves – I have a dream – ceux de transformer en réalité pratique les principes et les valeurs clairement exposés dans l'Article 1 de la Constitution de l'UNESCO : vérité, justice, liberté, solidarité, beauté, courage, intégrité, dignité humaine, équité, respect mutuel et... paix. Autrement dit : le développement de toute la personne et de toutes les personnes.

Sylvia, merci beaucoup de partager avec nous ton rêve qui est un vrai défi pour aller du mot à l'action pratique, créative et attentive.

C'est pourquoi tu as appelé ton intervention : « *Quelle éducation voulons-nous pour quel genre de société ? Donnons-nous les moyens pour accomplir nos ambitions* ». Comme Edmund Burke le dit : « *Pour que le mal triomphe, il suffit que les hommes de bien ne fassent rien* ».

Alors, nous devons nous souvenir que : « *personne ne fait une plus grosse erreur que celui qui ne fait rien, car il pense ne pouvoir en faire que trop peu* ». Nous ne pouvons espérer des résultats différents si nous faisons toujours les mêmes choses.

« *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* »
TERENCE

« *L'amour est un meilleur maître que le devoir* »
Albert EINSTEIN

« *Pour que le mal triomphe, il suffit que les hommes de bien ne fassent rien* ».
Edmund BURKE

QUELS ENJEUX POUR LE 4^E FORUM MONDIAL ?



**Sylvia SCHMELKES
DEL VALLE**, Mexique,
Présidente de
l'Institut National
de l'Évaluation de
l'Éducation (INEE)

L'ÉDUCATION DES ADULTES : UN APERÇU ET QUATRE PROPOSITIONS POUR L'AMÉLIORER

UN APERÇU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Nous apprenons tout au long de notre vie et en toutes occasions. C'est une conséquence de la vie elle-même, mais aussi des activités éducatives qui sont intentionnelles. Nous voulons des sociétés où les adultes auront des possibilités éducatives pour apprendre tout au long de leur vie.

L'éducation est un droit humain fondamental, indépendamment de l'âge. Les droits de l'homme sont garantis par les États. Nous voulons des sociétés où les États s'engagent à assurer le droit permanent à l'éducation.

Malgré cela, l'éducation des adultes (EA) est marginale dans la plupart des pays. L'analphabétisme est encore un problème qui affecte 750 000 000 d'adultes à travers le monde. Une des causes des faibles taux de développement de l'EA est la rareté de l'offre de services de l'EA. Une deuxième cause est le manque de demande pour les services de l'EA. Les taux d'attrition sont élevés dans les programmes d'éducation des adultes. Pour que

la demande sociale d'éducation des adultes existe, la motivation est essentielle. La première tâche de l'EA est de créer une demande sociale pour ses services. Cela implique, entre autres, la prise de conscience que l'EA est un droit humain fondamental ; et il faut que la relation entre l'EA et la qualité de vie devienne évidente. La motivation implique également que certains besoins des adultes soient satisfaits, tout au long de leurs expériences éducatives ; par exemple, qu'ils se sentent respectés et valorisés ; qu'ils constatent que leurs connaissances, compétences et valeurs sont appréciées ; qu'ils puissent engager un dialogue pour déchiffrer le monde et apprendre des autres.

QUATRE PROPOSITIONS

1. VUE D'ENSEMBLE DE L'ALPHABÉTISATION

L'alphabétisation est une activité d'apprentissage continu qui comprend - outre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du calcul, de l'informatique et d'une seconde langue - la capacité à déchiffrer le monde. L'alphabétisation doit être adaptée aux apprenants, à la fois contextuellement et culturellement.

Les pratiques de communication écrite doivent être perçues comme nécessaires avant de commencer les activités d'alphabétisation. La plupart des analphabètes dans le monde vivent dans des environnements non-alphabétisés. C'est pourquoi l'alphabétisation elle-même ne représente pas nécessairement la première étape dans les activités d'AE. Souvent, il est nécessaire de commencer par des activités qui contribueront à alphabétiser l'environnement et qui créeront le besoin de pratiques de communication écrite. Il peut s'avérer nécessaire de faire précéder l'alphabétisation par ce que nous avons conçu comme la post-alphabétisation, parce que dans de nombreux cas, ce sont les activités de post-alphabétisation (liées aux moyens

de subsistance) qui peuvent aider à donner du sens à l'alphabétisation pour les adultes. Les programmes de pré-alphabétisation de l'EA sont une des conditions de réussite des activités d'alphabétisation dans des environnements non-alphabétisés.

2. L'ALPHABÉTISATION COMME UNE VARIABLE DÉPENDANTE DU DÉVELOPPEMENT

L'alphabétisation a été conçue comme une cause du développement, l'analphabétisme comme l'une des raisons du sous-développement et de la pauvreté. Cependant, l'alphabétisation est en fait une variable dépendante du développement. Les taux d'alphabétisation ne peuvent s'améliorer que si - et quand - le développement social et économique est favorisé. Lorsque ce développement est en marche, l'alphabétisation devient nécessaire et les activités d'alphabétisation sont rendues possibles. Lorsque les pratiques d'urbanisation sont en place, lorsque l'emploi est en pleine expansion, lorsque les techniques agricoles se transforment, lorsque la participation des citoyens trouve des canaux adéquats pour s'exprimer et évoluer, alors l'alphabétisation est perçue comme utile et importante et devient potentiellement un processus tout au long de la vie. Les taux d'alphabétisation peuvent s'améliorer uniquement si la pauvreté diminue, si les inégalités sont réduites et s'il y a du développement. Si l'alphabétisation est l'objectif à atteindre, alors la lutte contre la pauvreté et la promotion du développement économique et social doivent faire partie de la stratégie.

3. UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Le monde, les sociétés, les communautés sont divers. La diversité caractérise non seulement notre monde, mais c'est aussi la composante fondamentale du développement culturel et de

l'enrichissement. Nous voulons des sociétés où la diversité est une source d'apprentissage, où les autres sont appréciés avec leurs différences, où il est possible pour des personnes diverses de vivre ensemble dans la paix.

Les efforts, pour rendre efficace le droit à l'éducation, doivent être faits dans un monde de diversité. La cible est complexe. Les programmes sur un modèle unique pour tous ne fonctionnent pas. Des programmes homogènes et globaux ne peuvent être efficaces. Afin de répondre à la diversité, les programmes d'EA doivent être décentralisés et diversifiés. Ils doivent tenir compte des réalités culturelles et contextuelles et répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Adopter une approche interculturelle de l'éducation implique, entre autres choses, de relier les activités éducatives aux connaissances précédentes, aux compétences et aux valeurs des élèves, ainsi qu'à leur contexte spécifique, non pas pour limiter les étudiants à celui-ci, mais pour leur démontrer que ce qui est appris permet de le comprendre mieux et d'améliorer sa capacité à le transformer pour son bien-être personnel et pour le bien de tous. Elle implique également de faire de la culture une partie du contenu éducatif et un point de référence pour de nouveaux thèmes, et d'utiliser la langue maternelle comme langue d'enseignement pour ces activités éducatives.

Dans n'importe quel environnement, et en particulier dans des environnements multiculturels, la diversité définit chaque groupe d'élèves. Les activités d'EA devraient offrir la possibilité d'apprendre à partir des autres et d'offrir ce que l'on sait aux autres. L'approche interculturelle implique une appréciation authentique des différences culturelles. Elle fait de la diversité un avantage pédagogique.

4. PERTINENCE. LA RELATION ENTRE L'EA ET LA QUALITÉ DE VIE

La pertinence des programmes d'EA est nécessaire pour attirer les étudiants, pour les amener à continuer à suivre les cours, et pour

CONFÉRENCE INAUGURALE

QUELS ENJEUX POUR LE 4^E FORUM MONDIAL ?

obtenir un résultat. La pertinence est définie comme l'utilité perçue et réelle de l'éducation pour la transformation personnelle et sociale. L'EA doit être liée à la qualité de vie. La définition de la qualité de vie est culturellement relative. Néanmoins, il y a certains éléments universels qui ont rapport à la satisfaction des besoins fondamentaux et à la qualité de cette satisfaction.

La satisfaction des besoins élémentaires comprend les besoins de survie (la santé, l'alimentation, l'accès à l'eau potable, l'habillement, le logement, l'électricité) ; les services sociaux de base, parmi lesquels l'éducation des enfants et des jeunes est fondamentale ; les droits humains fondamentaux, tels que la sécurité personnelle, une vie sans violence et sans discrimination, la liberté de pensée et d'expression, la participation à la vie culturelle de la communauté, la possibilité de gagner un salaire ou de produire un revenu suffisant pour vivre dans la dignité, et une vie dans un environnement sain. Elle inclut également des besoins qui impliquent la communauté dans son ensemble, comme la transformation des conditions environnementales, économiques, politiques, sociales et culturelles pour la vie quotidienne de la communauté et pour son avenir sur la base de points de vue et d'aspirations communes.

Mais la pertinence de l'EA doit également aller au-delà de la satisfaction des besoins essentiels. Elle devrait permettre d'apprécier l'art et la beauté, et d'en créer ; un renforcement du sentiment d'appartenance, y compris l'appréciation de sa propre culture et de sa langue ; la capacité de découvrir et d'être impressionné par un savoir pas nécessairement lié à l'expérience immédiate, mais qui permet une meilleure compréhension de soi-même, de son avenir possible et du monde naturel et social ; l'utilisation satisfaisante de son temps libre ; l'élargissement des centres d'intérêt, et l'expansion des capacités humaines, de la liberté de choix et d'action. Ces buts et d'autres sont des éléments indispensables de la qualité de vie, sur laquelle devrait porter l'EA.

CONCLUSION

L'équité est une préoccupation fondamentale de l'EA. Des efforts particuliers sont nécessaires pour atteindre les plus pauvres grâce à des programmes de qualité.

La qualité se mesure d'après les résultats, mais elle dépend de la qualité de ses composantes - intervenants éducatifs, programmes, matériaux, conditions générales de l'apprentissage - et du processus de qualité, qui reposent sur la façon dont la pédagogie s'exerce sur l'EA et sur la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, et avec leur environnement naturel et social.

OÙ EN EST-ON SUR LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE ?



Pierre LANDRY,

Président du Groupe
Prospective du CMA

Pierre Landry présente des éléments de prospective à partir d'une analyse des rapports Faure, Delors, Morin, consacrés aux apprentissages tout au long de la vie.

Pour le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA), les rapports « Delors », « Faure » et « Morin » ont constitué une référence clé pour établir ses lignes d'action. Et ceci, dès sa création en 2005. L'étude, entreprise par le CMA, « L'éducation tout au long de la vie pour tous face aux défis du XXI^e siècle : quelles réalités ? Quels besoins ? Quelles perspectives ? », part des thèmes traités dans ces trois rapports à l'UNESCO, avec pour objectif de montrer les relations à établir entre les différentes activités éducatives de toutes sortes.

Ces relations pourraient contribuer à mieux articuler les finalités et fonctions éducatives – conçues le plus souvent séparément – pour les mettre au service de tous, tout au long de la vie. Cette étude - disponible sur notre site Web - est rédigée par des membres du CMA dans la continuité des actions du CMA (séminaires internationaux, forums mondiaux, publications) qui s'appuient sur des principes énoncés dans sa Charte :

- « Mettre l'économie au service de l'homme et non l'inverse.
- Tenir compte de la diversité des cultures et des idées.
- Agir au plan collectif par une plus grande articulation entre les sous-systèmes environnementaux, biologiques, politiques, économiques et culturels ».

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/Prosp_educ.pdf

HISTORIQUE

Par cette étude nous avons voulu situer l'éducation dans le temps long pour dégager des perspectives d'évolution.

Les trois écrits importants qui balisent le champ de l'éducation au niveau mondial depuis les années 50 sont :

- « Apprendre à être : le monde de l'éducation d'hier et d'aujourd'hui », rapport à l'UNESCO sous la direction d'Edgar Faure (1972), ouvrage collectif,
- « L'éducation : un trésor est caché dedans », rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle sous la direction de Jacques Delors (1996), ouvrage collectif,
- « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » par Edgar Morin (2000).

Pour chacun de ces ouvrages, le contexte, les problématiques, les thèmes les plus sensibles et les propositions de l'époque sont rappelés au travers d'extraits significatifs. L'influence du rapport « Delors » est étudié ainsi que les propositions pour l'après 2015.

Nous avons sélectionné les thèmes permanents qui illustrent l'étendue du champ de l'éducation au sens large. Les principaux sont :

- L'extrascolaire, comme la petite enfance, l'illettrisme ou le rôle éducatif des entreprises.
- Les conditions pour apprendre, comme l'accès à l'éducation des filles et des femmes, les éducateurs non-conventionnels ou l'apprentissage électronique.
- Le contenu des enseignements, comme « enseigner l'identité humaine » ou « la cécité de la connaissance du fait de l'erreur ou de l'illusion ».
- La place de l'éducation dans la société, comme l'environnement d'apprentissage, le décroissement ou la Cité éducative.
- Les problématiques d'éducation, comme le développement durable et équitable, ou la Santé.

OÙ EN EST-ON SUR LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE ?

COMPLEXITÉ DES APPRENTISSAGES

D'après Edgar Morin, la connaissance complexe repose sur le principe de dialogique : relation à la fois complémentaire et antagoniste entre deux notions. Il faut relier tout en sachant distinguer. L'ennemie de la complexité, c'est la disjonction – dans le sens de dichotomie, ce qui sépare l'un de l'autre. L'autre ennemie, c'est la réduction, c'est-à-dire le réductionnisme. On ne peut pas comprendre le tout à partir de ses parties. La complexité de l'organisation des activités d'apprentissage vient donc des nombreux facteurs « complémentaires et antagonistes », sources de tensions, qui lui sont associés :

- enfance (y compris la période prénatale) et âge adulte : pensons aux interactions entre les générations ;
 - féminin et masculin, avec les problématiques de l'accès inégal à l'enseignement ou de l'accès au pouvoir ;
 - local et global ;
 - développement personnel et développement professionnel ;
 - croissance économique et développement durable et équitable ;
- mais aussi, comme l'indique Jacques Delors :
- universel et singulier ;
 - tradition et modernité ;
 - court terme et long terme ;
 - compétition et égalité des chances ;
 - inflation des connaissances et capacité humaine d'assimilation ;
 - spirituel et matériel.

Aussi, ne réduisons pas ce phénomène complexe qu'est l'éducation à des éléments simples au risque de nous tromper, de nous illusionner.

« On a alors tendance à se contenter d'un petit nombre de variables et de relations simples conduisant à des représentations et préconisations simples. Mais, ignorer la complexité a toujours un coût » nous dit Edgar Morin. Ainsi, il est illusoire de croire qu'il suffit de mettre en place le « bon » système éducatif pour que les problèmes disparaissent. Il est préférable de rechercher la complémentarité

entre les apprentissages de la vie et les apprentissages par les institutions. En effet, les questions d'apprentissages dépendent non seulement de ces facteurs, mais aussi de beaucoup d'autres - liés au contexte - qu'il faut prendre en compte pour que ces questions concernant les apprentissages puissent être traitées correctement.

CONTEXTE DES APPRENTISSAGES

Paul Bélanger dans sa contribution au rapport Delors précisait que « *Les environnements éducatifs se réfèrent aux contextes socioculturels ou au milieu de vie des enfants et des adultes : dans la vie privée, à l'école, dans la communauté, au travail, via les médias, etc. Tels qu'ici définis, les environnements éducatifs ont rapport aux processus organisés d'apprentissage, mais constituent une réalité distincte. Ils attestent du poids diffus des différents milieux ambiants, dans lesquels les individus évoluent et qui influencent leur participation aux activités organisées d'apprentissage. Les environnements éducatifs font référence à la dimension informelle de l'éducation permanente, mais ils désignent d'abord les environnements culturels où la formation initiale et l'éducation des adultes s'exercent* ». Donc, l'efficacité des processus d'apprentissages est influencée par l'environnement d'apprentissage lui-même en interaction avec les choix politiques et économiques, les conditions de vie, la culture, l'évolution des sciences et des techniques, la démographie, les flux migratoires, les inégalités, etc. De ce fait, le type de système éducatif en place dépend fortement du choix de société régissant ces différents paramètres.

FACE À CETTE COMPLEXITÉ, NOUS POUVONS IMAGINER TROIS SCÉNARIOS

SCÉNARIO UN

« Un monde des apprentissages privilégiant la dimension humaniste traditionnelle ».

Dans ce scénario, la finalité des apprentissages est de permettre à chacun de développer ses potentiels pour qu'il puisse se réaliser aussi bien dans sa vie privée qu'au travail et dans sa participation à la vie civique. L'analphabétisme et l'illettrisme, empêchant d'accéder à l'éducation, doivent être surmontés dans des sociétés caractérisées par la prédominance de l'écriture même si ce n'est pas une condition suffisante pour arriver à une éducation de qualité pour tous, tout au long de la vie. Cette condition ne s'applique pas aux sociétés à prédominance orale, comme le montre leur développement culturel.

Un service public, qui privilégie la scolarisation des enfants à partir de 4 ans, est chargé de la formation de base pour garantir un accès se voulant équitable à tous par des programmes transmettant des éléments d'une culture commune, assurant un équilibre entre savoir, savoir-faire, savoir être et savoir « vivre ensemble ». La scolarisation initiale doit préparer les jeunes à gérer leurs apprentissages tout au long de la vie, avec l'appui de la collectivité (on n'apprend jamais seul). La nécessité de se préparer à gagner sa vie est une préoccupation très importante, mais pas la seule.

L'offre proposée par les systèmes éducatifs est standardisée dans des programmes dont la diffusion est planifiée. Tous les élèves doivent apprendre la même chose en même temps et au même rythme, ce qui rend difficile la prise en considération de la diversité des élèves. De ce fait, de nombreux élèves ne tirent pas profit des enseignements qu'ils suivent et certains décrochent avant la fin de leurs études. Pour lutter contre ce phénomène, la qualité de la formation et les conditions de travail des enseignants est à revoir et à renforcer, gage d'une éducation de qualité. C'est un défi pour les pays à forte démographie où les écoles sont surchargées et mal équipées malgré des budgets - parfois relativement élevés - consacrés à l'éducation. L'évolution rapide des

techniques modifie en permanence le mode d'organisation des activités humaines et les compétences nécessaires pour les conduire. Les apprentissages tout au long de la vie ont pour finalité d'apporter des réponses à la nécessité d'une vie bonne et d'une bonne vie dans des contextes de vie en évolution. Ceci implique une responsabilité individuelle (gérer son devenir) et collective (créer les conditions pour que cette gestion soit possible).

Les interactions humaines sont indispensables pour accompagner les processus d'apprentissage - dans et hors les systèmes d'éducation et de formation en place - et conditionnent la mobilisation des ressources personnelles, techniques, économiques, financières et d'infrastructure pour apprendre, particulièrement hors de ce système. Une formation solide des enseignants, des formateurs et des apprenants à tirer parti des potentiels des moyens techniques est une nécessité. Les enseignants peuvent s'approprier les techniques qui s'intègrent dans leur démarche pédagogique et qui génèrent des surcoûts en temps ou en argent raisonnables.

L'usage des « réseaux sociaux éducatifs » est très utile pour mettre en relation parents, enseignants, élèves, administrateurs. Les relations entre pairs (élèves / élèves ; enseignants / enseignants) permettent d'enraciner et de développer **l'apprentissage mutuel en réseau** en complément des apprentissages scolaires.

L'évaluation des finalités et des objectifs privilégie le qualitatif du fait de la prédominance du culturel, sans négliger les approches quantitatives pertinentes. Un diplôme garantit un bon niveau de compréhension d'un programme, mais ne préjuge pas des compétences effectives du certifié.

Les limites de ce scénario sont qu'un grand nombre de jeunes ne tirent pas un bénéfice de leur scolarité, sans compter ceux qui n'y ont pas accès. La formation « continuée » tout au long de la vie s'adresse plus à ceux qui sont déjà bien formés qu'à tous : la formation va à la formation.

OÙ EN EST-ON SUR LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE ?

SCÉNARIO DEUX

« Un monde des apprentissages privilégiant la dimension utilitariste ».

Dans ce scénario, la finalité primordiale des apprentissages est le développement des compétences pour agir en société en tenant particulièrement compte des besoins de l'économie. L'organisation des apprentissages doit rechercher l'efficacité (développer des compétences utiles) et l'efficience (minimiser les coûts). Le service public est mis en concurrence avec l'offre de service du privé. Donc, un marché de l'éducation est en train d'émerger et se développer avec toutes ses conséquences (la concurrence peut être excluante ou complémentaire).

Le coût d'intervention d'enseignants, de formateurs ou d'accompagnateurs étant en constante augmentation du fait de la tendance à l'élévation du niveau de vie, on recherche des moyens de substitution pour réduire les coûts par des dispositifs techniques (mise en réseau des ressources humaines, matérielles et numériques). La formation des personnes intervenant dans des activités d'apprentissages reste cependant un facteur important d'amélioration de la qualité et de la productivité de ces activités.

L'alphabétisation doit être suivie de programmes appelés post-alphabétisation – en lien avec les besoins de compétences locaux – pour promouvoir le développement des apprentissages tout au long de la vie.

L'évaluation privilégie le quantitatif au travers de tests et d'enquêtes prétendant être appropriés, pertinents, suffisants pour obtenir ce que l'on cherche [Questions à choix multiples (QCM), Programme international pour le suivi des acquis (PISA), Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC)...]. Les limites de ce scénario sont que la formation « professionnelle » tout au long de la vie a pour objet d'adapter la main d'œuvre aux « besoins », difficiles à spécifier et évolutifs de l'économie. Il revient à la personne de gérer son développement personnel et de donner du sens à sa vie. C'est une approche individualiste.

SCÉNARIO TROIS

« Un écosystème dynamique pour les apprentissages reliant humanisme et utilité pour le développement de la personne et de toutes les personnes ».

Dans ce scénario, pour répondre à la diversité des contextes d'apprentissage et à la variété des besoins en compétences, une mobilisation de toutes les ressources disponibles dans un territoire donné s'impose. Non par une gestion centralisée, mais par une mise en réseau coordonnée des acteurs et des ressources pour corriger les effets d'une gestion en silos. Les spécificités de chaque territoire (zone urbaine ou zone agricole ; secteur développé ou en développement ; région à démographie croissante ou décroissante) conditionnent la mise en place des moyens pour atteindre les objectifs fixés au niveau du territoire.

Les finalités des apprentissages sont d'accroître un sens de la responsabilité du devenir humain partagé entre les individus et le collectif recouvrant les questions de santé, de développement durable et équitable, de développement personnel et de vie en commun. La grande leçon que l'on peut tirer de la lecture des trois rapports de l'UNESCO : l'éducation, c'est la vie. La contribution de l'éducation aux sept sécurités humaines décrites dans le programme des Nations unies pour le développement (PNUD) : alimentaire, sanitaire, économique, culturelle, individuelle (droits de l'homme), politique et environnementale donne sa pleine signification aux apprentissages tout au long de la vie, au-delà de l'éducation de base.

L'organisation en réseau des apprentissages repose sur les compétences disponibles sur un territoire donné pour assurer des fonctions d'orientation, de transmission, d'accompagnement et de reconnaissance des acquis. Une approche évitant les cloisonnements liés à l'âge ou au type d'activité est à rechercher systématiquement. Une pratique généralisée de l'alternance crée des liens entre le système éducatif et les entreprises, les administrations comme les ONG ou d'autres acteurs propices à

des coopérations fructueuses. Tous les moyens techniques sont mis à contribution pour soutenir les activités d'apprentissage associées à tous les types de compétences. L'évaluation est à la fois qualitative et quantitative par la création d'indices composites pertinents, qui permettent de mieux calibrer ce qu'on veut obtenir.

Les limites de ce scénario sont en rapport avec la complexité des facteurs à considérer simultanément pour que, par une approche systémique, les apprentissages tout au long de la vie deviennent une réalité pour tous. Ce n'est pas impossible puisque les « Villes apprenantes » commencent à agir dans ce sens en complémentarité de l'action des États.

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons dire que la grande diversité des activités éducatives tout au long de la vie, constituant l'éducation au sens large, est à la source de nombreux apprentissages en lien avec les évolutions de plus en plus rapides d'un environnement qui se complexifie. Ceci met en tension le système éducatif en place qui, par nature, a un rythme de transformation plus lent.

Le CMA précise dans sa charte qu' « *il mobilise toutes les compétences au plan mondial pour faire des apprentissages tout au long de la vie pour tous, une réalité. Il s'agit de permettre à chacun d'avoir la possibilité d'apprendre tout au long de sa vie, dans le respect de la justice, du droit et des libertés fondamentales* ». La mise en place d'un environnement éducatif riche, bénéficiant d'un financement conséquent et durable, pour encourager l'essor de l'éducation au sens large, associant enfants, jeunes et adultes, est une nécessité pour lutter contre la pauvreté (qui ne se réduit pas à un niveau de revenu faible), pour accroître la santé, pour soutenir un développement durable en vue d'un monde plus équitable et pacifié.

Le monde est confronté en permanence à de nombreux défis et les mobilisations nécessaires pour y faire face, bien qu'insuffisantes pour les relever, en limite les conséquences néfastes. Les objectifs sont loin d'être atteints comme

ceux concernant l'accès et la qualité de l'enseignement, cependant la faim régresse dans le monde et le taux de scolarisation dans le primaire a progressé entre 1990 et 2011. Ceci devrait nous inciter à amplifier nos efforts puisqu'il est possible d'influer sur le cours des choses à condition de le vouloir et d'y consacrer les moyens nécessaires.

LE CMA MOBILISE TOUTES
LES COMPÉTENCES AU
PLAN MONDIAL POUR
FAIRE DES APPRENTISSAGES
TOUT AU LONG DE LA VIE
POUR TOUS, UNE RÉALITÉ.
IL S'AGIT DE PERMETTRE
À CHACUN D'AVOIR LA
POSSIBILITÉ D'APPRENDRE
TOUT AU LONG DE SA VIE,
DANS LE RESPECT DE LA
JUSTICE, DU DROIT ET DES
LIBERTÉS FONDAMENTALES

REGARDS D'ACTEURS SUR L'ÉDUCATION DU FUTUR



Olivier FARON,
Administrateur général
du Conservatoire
National des Arts et
Métiers

Je suis particulièrement heureux de participer à ce quatrième Forum autour de l'apprentissage tout au long de la vie et en particulier de le faire au sein de cette enceinte si prestigieuse que représente l'UNESCO. Il y a quelques mois seulement, le Conservatoire National des Arts et Métiers avait l'honneur de remettre un doctorat honoris causa à Madame Irina Bokova : un moment très important pour notre établissement.

Parler d'apprentissage tout au long de la vie, c'est bien se projeter dans l'avenir : avenir de chacun des individus et avenir collectif. L'éducation du futur se décline en effet autour d'une stratégie essentielle, qui revient à considérer que jamais les apprentissages ne doivent se figer car ils sont vitaux pour notre développement économique et social. Si la formation initiale reste un socle incontournable, il doit être constamment adapté aux réalités changeantes d'un monde en constante évolution. La formation initiale doit être ainsi de plus en plus professionnalisante, car la transformation de savoirs en compétences est la base de l'employabilité. Mais il faut aussi offrir à toutes les femmes et les hommes la possibilité de revenir vers la formation à un moment de leur parcours de vie. C'est la condition de leur réussite personnelle et d'un ascenseur social décliné aux contours de nos sociétés.

En cela, les formes d'apprentissage ont vocation à bouger, suite à un benchmark de ce qui marche le mieux, des bonnes pratiques au niveau international. Il reste à avancer sur la bonne articulation entre des diplômes de nature fortement académique, appuyés

sur une recherche scientifique expertisée internationalement, et des titres professionnels, ancrés dans le tissu socio-économique et fondés sur l'intervention des acteurs du monde de l'emploi. En parallèle, il est majeur que l'efficacité dans l'exercice des métiers devienne une brique du processus de diplomation, à travers par exemple tous les dispositifs de validation des acquis de l'expérience. Dans beaucoup de pays, il s'agit encore de feuilles de route encore peu empruntées.

Il faut donc aller de l'avant ensemble, grâce à des manifestations comme ce Forum, à travers l'action incontournable d'institutions comme l'UNESCO, pour que ce qui marche ici devienne la règle là-bas. De telles initiatives ont vocation à être inscrites dans une économie globale de la diffusion des savoirs et dans une logique de redistribution large des connaissances. Cela suppose ainsi que les besoins d'un pays comme les attentes de ses habitants soient bien connus pour être définis et que, grâce à cette exploration nécessaire, se dessine le vrai futur éducatif, celui le plus fructueux. La prospective sur les besoins actuels et futurs détermine la construction des produits pédagogiques les plus adaptés.

En définitive, privilégier exclusivement l'offre de formation initiale entraîne un risque grave : celui de pénaliser socialement beaucoup de publics. Il faut au contraire diversifier et adapter les formes d'apprentissage. Il faut décliner les temps de formation pour que chacune ou chacun s'y retrouve et puisse saisir la bonne opportunité au bon moment. Rien ne pourra se réaliser sans une articulation étroite entre les besoins économiques et sociaux et les nouvelles pratiques pédagogiques à même d'y répondre. En ce sens, l'alternance doit être envisagée comme un voire le levier majeur porté à la fois par des décideurs engagés dans une co-construction réelle du développement productif et par des actifs prêts à changer pour réussir au sens le plus noble du terme.

En définitive, la réflexion sur les meilleurs apprentissages ne peut se décliner qu'autour de visées humanistes profondes. Le CNAM est ainsi fier d'actualiser son message social,

tracé de manière magistrale il y a 220 ans par son fondateur l'abbé Grégoire, en l'adaptant à celles et ceux qui sont aujourd'hui au bord du chemin de l'éducation. En lançant le Programme Orientation Solidarité (POS) avec l'Université de Haute-Alsace, le Conservatoire souhaite prendre en charge des décrocheurs, marginalisés par le système éducatif. Pouvons-nous accepter une mise à l'écart, qui reviendrait à exclure des jeunes de la nécessaire montée des compétences ? Ou ne faut-il pas au contraire agir en veillant à la fois à les réinsérer dans les cycles de formation, en ouvrant leur appétence pour des métiers de demain et en les engageant vers le service des autres à travers une mission de service civique ?

En définitive, proposer les bons apprentissages tout au long de la vie, professionnelle et/ou personnelle, est affaire de volonté politique. Pas de place pour le fatalisme car personne n'est condamné à l'échec. Il faut au contraire tabler

sur le formidable potentiel porté par chacune et chacun en donnant simplement l'occasion à celui-ci de s'exprimer pleinement. Avec son école Vaucanson, le CNAM mise par exemple sur la pédagogie inversée et sur la culture de projet. Deux outils parmi d'autres mais deux outils qui démontrent au quotidien que l'on peut réussir quel que soit son point de départ si le système éducatif se met enfin au service de ses usagers plutôt que l'inverse. Oui le XXI^e siècle sera le siècle de l'éducation car il n'est plus acceptable de laisser nos concitoyens sans ressource, éducative et/ou professionnelle, dans un environnement de plus en plus exigeant en termes de compétences.



REGARDS D'ACTEURS SUR L'ÉDUCATION DU FUTUR



Antoine GODBERT,
Directeur de
l'agence Erasmus +
France/Éducation et
Formation

Dans le monde une fille sur cinq ne sait pas lire, et l'accès à l'éducation se fait souvent dans des conditions difficiles. Afin de soutenir les actions de l'Unesco, nous devons comparer et évaluer ce que chaque pays fait pour parvenir à des résultats. Le programme Erasmus+ permet cette comparaison et peut aider les personnes engagées, notamment dans le combat pour l'éducation des femmes. Grâce aux mobilités d'études ou de stages en entreprise, observons en Europe mais aussi au-delà de ces frontières, quelles mesures sont prises, quelles sont les plus innovantes pour permettre à tous l'accès à l'alphabétisation et à l'éducation.

L'apprentissage des langues devient également essentiel dans notre monde toujours en mouvement où les mobilités professionnelles sont de plus en plus nombreuses. A ce titre, les langues doivent être défendues. Elles sont aujourd'hui le meilleur symbole de l'échange et un véritable outil de lien. Nous devons œuvrer pour structurer l'apprentissage des langues, car c'est dans cette richesse culturelle que se trouve l'avenir de l'éducation. L'Agence Erasmus+ France / Education et Formation œuvre depuis quatorze ans à la promotion de projets innovants dans le domaine du multilinguisme et récompense des structures via le Label Européen des Langues. En 2014, le projet @ccess s'est ainsi vu remettre un prix pour son projet permettant l'apprentissage de la langue des signes française, anglaise et étasunienne aux personnes sourdes et malentendantes. Ces compétences linguistiques sont nécessaires pour une meilleure employabilité de nos populations.

Il nous faut aussi bouger les lignes en matière de reconnaissance et de valorisation de ces compétences, qu'elles soient formelles, informelles ou non-formelles. Elles sont une véritable valeur ajoutée. Il faut donc faire converger les certifications du monde académique et professionnel d'une part, tout en crédibilisant les outils de certifications, tel qu'EUROPASS, d'autre part. Aujourd'hui les actes éducatifs ne sont plus classiques : ils sortent de nos carcans habituels et nous devons nous saisir de ce changement afin d'améliorer et valoriser ces certifications. Le dispositif européen EUROPASS repose sur un ensemble de cinq documents : deux sont accès libre sur le site du CEDEFOP (CV type et Passeport de langues) et trois autres sont remis par des autorités compétentes en matière d'enseignement et de formation : l'Europass mobilité, le supplément au diplôme et le supplément au certificat. D'autres dispositifs existent et se doivent d'évoluer comme les ECTS, nés du processus de Bologne.

Enfin nos pays doivent tendre à des accords avec des zones stratégiques pour transférer la compétence individuelle vers une compétence collective. Le développement des mobilités dans des zones stratégiques telles que le bassin euro-méditerranéen ou les Balkans constitue un véritable enjeu d'actualité et d'avenir. La dimension internationale d'Erasmus+ permet de créer une valeur ajoutée sur les territoires et entre les territoires. C'est de cette façon que nous partagerons nos savoirs et que nous pourrons évoluer vers plus de compréhension mutuelle, vers plus de projets communs au service des territoires les moins favorisés mais qui ont tout autant à apporter, si ce n'est plus, à nos pays respectifs. Si aujourd'hui le programme Erasmus+ procède plus du saupoudrage des zones mondiales que du fléchage de territoires stratégiques pour l'Union européenne, l'Agence Erasmus+ œuvre pour que les coopérations de ce type soient plus nombreuses et mieux identifiées. L'initiative Euromed+ en est la preuve : un groupe de travail piloté par l'Agence Erasmus+ réunit régulièrement à Marseille les acteurs

impliqués dans la coopération en matière d'éducation et de formation avec dix pays de la méditerranée.

En organisant démontrant l'intérêt des mobilités vers des emplois mieux rémunérés ou moins précaires, en construisant concrètement le vivre ensemble et la citoyenneté européenne, l'Agence nationale Erasmus+ permet de dépasser les clivages et d'offrir à l'Etat un rayonnement plus diversifiée que les composantes internationales des agences nationales de l'emploi. Elle permet aussi de donner une réalité à un marché de la formation et du travail inscrit dans un développement continental, voire mondial, dont les conséquences sur les espaces territoriaux de plus petite échelle sont avérées. Programme emblématique d'une Europe humaine et souriante, Erasmus+, programme renforcé jusqu'en 2020, s'offre comme un horizon rassurant mais dont chacun doit se sentir responsable en Europe et au-delà.



LES 4 SESSIONS INTERNATIONALES

SESSION INTERNATIONALE N°1

AMÉLIORER LES CONDITIONS D'ACCÈS AUX SAVOIRS FONDAMENTAUX POUR TOUS, DE LA PETITE ENFANCE JUSQU'À LA FIN DE VIE.



COORDINATION

Françoise DAX-BOYER, Vice-Présidente du CMA

INTERVENANTS

Les inégalités se creusent : que faire pour améliorer les conditions d'accès des femmes et des filles à tous les apprentissages ?

Mounira CHATTI, Universitaire, écrivaine

Elvire MAUROUARD, Recteur de l'Université Soudjata à Kankan (République de Guinée), écrivaine. Envoi d'un texte lu aux participants.

L'Art, médiateur des apprentissages.

Emmaüs à Orsay / Orsay chez Emmaüs.

Apprentissage du français et découverte du musée.

Thomas GALIFOT, Conservateur Photographie, Musée d'Orsay

Alexandre THERWAT H, Chargé du développement des publics spécifiques, Musée d'Orsay

Mathias VAN DER MEULEN, Coordonnateur pédagogique, Atelier formation de base, Emmaüs Solidarité

Progrès et limites du numérique pour le développement des apprentissages tout au long de la vie

Rémi SHARROCK, Enseignant chercheur Telecom ParisTech

Quelles politiques et innovations pour faciliter cet accès ?

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

Antoine GODBERT, Directeur de l'agence Erasmus+ France / Éducation Formation

Il se tire une merveilleuse clarté pour le jugement humain de la fréquentation du monde. Nous sommes tous contraints et amoncelés en nous et nous avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez.

Quand on demandait à Socrate d'où il était, il ne répondait pas

« d'Athènes », mais « du monde ».

Montaigne - « Les Essais »

REVENIR AUX DÉFINITIONS

L'**illettrisme** désigne l'état d'une personne qui a bénéficié d'apprentissages, mais qui n'a pas acquis, ou a perdu, la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'illettrisme est donc à distinguer de l'analphabétisme qui résulte d'une absence d'apprentissage. L'illettrisme engendre souvent des problèmes d'employabilité. **Sur les 793 millions d'adultes illettrés dans le monde, les deux tiers sont des femmes. Plus d'une femme sur cinq ne sait pas lire.**

En complément de l'illettrisme, la **literacy** (littératie en français) est définie comme l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Rapport La littératie à l'ère de l'information, 2000). Des études diligentes par l'OCDE ont pu montrer que l'illeteracy, comme l'illettrisme, est un phénomène en voie de développement dans tous les pays, y compris industrialisés.

REVENIR AUX STATISTIQUES

Avec 287 millions d'adultes analphabètes, l'Inde concentre à elle seule près de 37 % du total mondial. Ce fait, à lui seul, a suffi à enraciner une idée reçue fort tenace : l'analphabétisme ne toucherait que les pays les moins développés ou que les populations immigrées dans les pays riches. En effet, les données conventionnelles tendent à dépeindre une situation idyllique dans les pays développés, avec des niveaux d'alphabétisme des adultes côtoyant les 100 %. Cependant, des enquêtes nationales et internationales plus poussées indiquent que tel n'est pas le cas. En France, par exemple, et aussi en Suisse, 16 % de la population se retrouve dans une situation d'illettrisme.

DE L'ESPRIT DE TOLÉRANCE ET DE LA RECONNAISSANCE DES SAVOIRS INFORMELS

Le concept de literacy permet de dépasser la

vision traditionnelle du « savoir » en prenant en compte l'éducation informelle et les acquis : l'acte éducatif ne se cantonne donc plus à la seule transmission de savoirs classiques (du type lire, écrire, compter).

Edgar Morin l'a écrit :

« Ceux qu'on appelle analphabètes, on les désigne comme privés d'écriture. Mais on ne les désigne pas comme étant possesseurs d'une culture orale (apprentissages informels) qui est souvent millénaire et qui comporte aussi bien des trésors de sagesse, d'art de vivre que de superstitions et d'erreurs. On a déjà provoqué des culturicides, des assassinats culturels ».

DES SOLUTIONS INNOVANTES COMME L'ART ET LA SCIENCE

« La plus belle chose que nous puissions éprouver, c'est le côté mystérieux de la vie. C'est le sentiment profond qui se trouve au berceau de l'art et de la science véritable », Albert Einstein.

Au Québec, avec **Paul Bélanger**, les expériences sur la petite enfance et l'art sont essentielles.

En Afrique, la République de Guinée a créé des réseaux de qualité avec **Elvire Maurouard**, déléguée internationale du CMA. Elvire est écrivaine et enseignante, a été nommée en 2012 Recteur à l'université de Soundiata à Kankan, en République de Guinée. Son message, qu'on retrouve en conclusion de son article « Du pain et de la beauté », est on ne peut plus clair :

« Sortir de soi, ouvrir le monde trop étroit, atteindre un univers plus indiscutablement vrai que l'univers apparent pour s'y plonger et en émerger renouvelé, trouver le seuil, l'ouverture, le passage, l'art nous le permet et nous donne ainsi la preuve que le monde n'est pas fermé. Il n'y a pas d'espace clos pour l'esprit, l'infini est son domaine et c'est là seulement qu'il prend conscience des richesses que peut lui apporter sa liberté. »

Le regard de **Mounira Chatti**, écrivaine tunisienne, sur le monde maghrébin bouscule les tabous (sexualité, laïcité, antisémitisme,

AMÉLIORER LES CONDITIONS D'ACCÈS AUX SAVOIRS FONDAMENTAUX POUR TOUS DE LA PETITE ENFANCE JUSQU'À LA FIN DE VIE

maladie mentale). Son roman « Sous les pas des mères » a pour thème central la condition des femmes, sorte de baromètre mesurant l'état de santé et de développement social du monde féminin arabo-musulman contemporain. Si elle dénonce l'obscurantisme et la bêtise, l'auteure, par la voix porteuse d'espoir de Méliá, s'attache à mettre en exergue la beauté magique et la richesse de la culture du Maghreb. Une culture métisse, complexe, où le berbère se mêle au français et à l'arabe. Celle où l'islam non soumis à une lecture figée des textes sacrés est une « exigence de savoir, d'intelligence et de progrès ».

Au sein de ce Forum mondial, l'apprentissage par l'art devient évident via une expérience innovante entre le musée d'Orsay et l'atelier de formation d'Emmaüs Solidarité menée entre autres par Thomas Galifot, Conservateur Photographie, Musée d'Orsay, Alexandre Therwath, Chargé du développement des publics spécifiques, Musée d'Orsay et Mathias Van Der Meulen, Coordonnateur pédagogique, Atelier formation de base, Emmaüs Solidarité. Pour la première fois, des personnes éloignées de la culture deviennent des acteurs d'un projet qui trouve sa concrétisation dans les salles du musée et hors les murs.

Au cours de plusieurs séances pédagogiques, les stagiaires ont réalisé une sélection de photographies. Ils ont ainsi pu découvrir la richesse et la diversité du fonds photographique du musée qui compte plus de 46 000 photographies. Ils ont pu étayer leur choix, exprimer leur goût, les justifier et les comparer... Les photographies soumises au regard des stagiaires ont été placées au cœur des séances de formation et ont été utilisées pour travailler des compétences linguistiques précises, à l'oral comme à l'écrit. En effet, l'atelier de formation de base a pour mission d'accompagner les publics freinés par l'usage de la langue française, écrite ou orale, dans leur parcours d'insertion professionnelle et/ou sociale.

Chacun a découvert, selon son parcours, de nouvelles pratiques culturelles qui ont changé leur regard et permis d'accéder à de nouveaux

savoirs.

L'art ne serait-il pas l'un des principaux médiateurs d'accès aux apprentissages pour tous, tout au long de la vie ?

Dans le domaine de la science, représenté par Rémi Sharrock, maître de conférences, enseignant chercheur à Telecom ParisTech, la révolution numérique secoue l'école française et internationale.

À l'heure actuelle, sa recherche porte sur les systèmes répartis et massifs aux applications multiples, parmi lesquels les MOOCS (Massive Open Online Courses).

Une controverse autour des MOOCS, effet de mode ou réelle pratique pédagogique innovante, bouleverse profondément l'enseignement. Mais à rebours des illusions concernant la solitude de l'apprenant, de premier abord, comme pour l'autodidaxie généralisée, se renforce au contraire un besoin de médiation. Rémi Sharrock ose une théorie de la « simplicité », en écho à Alain Berthoz. Une « chose simplexe » est une « chose complexe dont on a déconstruit la complexité que l'on sait expliquer de manière simple ». Nous découvrons avec lui des mondes souterrains qui nous informent sur les connexions les plus intimes de notre cerveau. Certes l'école a changé, mais elle assume une fonction unique dans la société, celle de citoyenneté et d'égalité (libre accès au savoir pour tous) ce qui crée une lourdeur naturelle, une psychorigidité, toujours à combattre.

Nous entrons dans une ère de diversification des formes éducatives. Outre l'apport du numérique et plus largement des nouvelles techniques d'information et de communication, on pourrait citer l'avancée de la reconnaissance des acquis de l'expérience, formels et informels, et la responsabilité accrue des réseaux apprenants. « Mais il faut le dire, les enseignants n'attendent pas un nouveau Jules Ferry pour avancer. Jour après jour, ces acteurs construisent l'école du futur. Ce sont eux les chefs d'orchestre de la symphonie du changement », Marylin Baumard, Le Monde, 24/11/2014.

Pour donner courage aux « marginaux sécants », aux maquisards, aux buissonniers qui développent ces projets aux frontières

des organisations pour reprendre un thème cher à Gaston Pineau, on peut se référer au dernier ouvrage de Luc Ferry « L'innovation destructrice » et paraphraser son plaidoyer pour oser l'innovation, notamment technologique, mais aussi artistique, et ne pas en avoir peur : « *Ce qui va nous sauver, c'est l'innovation, dont il ne faut pas avoir peur, même si elle déstabilise le monde, détruisant une partie du présent pour bâtir le futur* ».

QUEL EST LE RÔLE DES POLITIQUES ET DES AUTRES ACTEURS ?

La France a un rôle majeur à jouer. Après les événements tragiques de début janvier 2015, elle reste le pays de la révolution mondiale qui n'a pas produit tous ses effets, notamment au niveau de la mémoire collective. Elle doit lutter contre toute forme d'obscurantisme en mettant l'éducation et la formation au centre de la réflexion sociale.

L'Europe également a un rôle capital à jouer. Antoine Godbert est là pour nous parler des projets innovants que l'agence Erasmus+ soutient, comme celui de la Compagnie à Bulles, avec l'Assemblée des citoyens imaginée par Laurence Cohen.

Sans cesse, l'UNESCO, représenté par Arne Carlsen, appelle à un engagement politique accru et à une meilleure conscience des enjeux,

notamment après ces événements dramatiques en France. L'éducation est au centre de la possible résolution des problèmes d'intégration et de citoyenneté à l'échelle mondiale.

Arne Carlsen le soulignait à Marrakech, nous devons, à travers nos systèmes d'éducation, de formation, d'apprentissage transmettre les valeurs de paix, de démocratie, de respect des autres, de compréhension interculturelle, d'équité, d'égalité des sexes et de durabilité pour façonner l'avenir que nous souhaitons aux nouvelles générations. Arne Carlsen souhaite qu'on repense les apprentissages tout au long de la vie, en assurant, pour l'horizon 2030, qualité et égalité du libre accès au savoir pour tous. Donner une nouvelle forme et un nouveau sens à l'éducation du futur.

Poursuivre ensemble cette révolution copernicienne mondiale, déjà en marche, et annoncée, dès le premier forum, par Koïchuro Matura, alors directeur général de l'UNESCO, en 2008 : « *Ce n'est plus le savoir qui tourne autour de la société, mais la société qui tourne autour du savoir* »



Bernard LIÉTARD,
Professeur émérite
du CNAM, Délégué
de la région Île-de-
France pour le CMA,
et membre du Conseil
d'administration du CMA

SYNTHÈSE

Dans les débats de cet après-midi, on peut retenir six axes d'action de nature à faciliter l'accès à l'éducation pour tous tout au long de la vie et éviter ainsi que la formation aille aux déjà formés et arrose où il a déjà plu.

En premier lieu, partant du constat d'une désaffection croissante pour les formes traditionnelles de transmission unilatérale du savoir, le problème central consiste à **motiver les personnes à s'engager en formation**. Une des réponses possibles est de partir du postulat, formulé par Bertrand Schwartz, grand militant de l'éducation permanente, « qu'un adulte n'est prêt à SE former que s'il peut trouver dans SA formation une réponse à SES problèmes dans SA situation ». Admettre ce principe, c'est notamment ne pas imposer aux « s'éduquant », adultes comme enfants, des contenus définis à l'extérieur d'eux-mêmes en leur proposant d'être associés à des projets éducatifs utiles et utilisables pour la réalisation de leurs projets professionnels, sociaux et personnels. Quand l'UNESCO a développé l'alphabétisation fonctionnelle, elle s'inscrivait déjà dans cette problématique, mais on peut aller plus loin. Pour reprendre les termes de Mathias Van der Meulen, il convient de fixer des objectifs qui dépassent la transmission de savoirs traditionnels et de contenus définis en dehors des « apprenants » pour leur proposer des projets éducatifs à la construction et au déroulement desquels ils sont associés dans

le cadre d'une ingénierie concourante de formation.

Mais savoir et vouloir agir ne sont pas suffisants, encore faut-il pouvoir agir : c'est dire la nécessité, soulignée par Alfonso Lizaraburu, d'une volonté politique porteuse. Force est de constater qu'il y a des organisations qualifiantes et apprenantes qui postulent l'intelligence de leurs membres et évoluent avec eux, mais qu'il existe aussi des organisations déqualifiantes. La situation des femmes maghrébines telle qu'exposée par Mounira Chatti ou le « trou noir obscurantiste » de la Corée du Nord en matière de réseaux pointé par Rémi Sharrock en constitue deux exemples. Mais, constat optimiste, ces deux intervenants ont aussi relaté que des actions positives ont pu se développer dans les interstices laissés par des contextes peu porteurs.

Les systèmes de formation devraient être organisés pour **qu'on y apprenne à travailler avec les autres et non contre les autres**, comme c'est souvent le cas et ce dès la formation initiale. Dès lors, au lieu que le vécu formatif soit source d'enrichissement de bien-être et de santé mentale dans une dynamique personnelle de progrès à la fois individuel et collectif, il vous fait vivre la compétition et l'individualisme. Or, si l'on admet qu'on apprend ce que l'on vit et non ce que l'on vous enseigne, à quoi servent dès lors l'introduction, dans les programmes, des formations civiques et citoyennes ? On pressent dès lors la place cruciale à donner au fait de « reconnaître et faire émerger des compétences interculturelles » pour s'enrichir de nos mutuelles différences, thème de la session 4.

L'expérimentation menée par Emmaüs et le Musée d'Orsay montre, si besoin était, tout l'intérêt d'une dynamique partenariale.

Outre le nombre croissant des offres éducatives sur Internet, Rémy Sharrock a pu montrer le rôle déterminant et croissant des réseaux : réseaux sociaux, réseaux de collaboration entre les personnes et réseaux apprenants.

Antoine Godbert, responsable d'Erasmus+, a souligné le rôle des langues comme vecteur d'échanges. Les actions développées au niveau européen par la Compagnie à Bulles, notamment l'Assemblée des citoyens conçue par Laurence Cohen, constitue un exemple concret de l'intérêt de « la compétence à la conversation » prônée par Paul Belanger.

Beaucoup d'adultes ne s'engagent pas en formation par rapport à des expériences vécues négativement dès leur formation initiale. Une des réponses possibles est de leur offrir **des offres éducatives se démarquant du modèle scolaire** en diversifiant les lieux de formation et les sources d'apprentissage et en recourant à une palette pédagogique élargie. Comme exemples de cette diversification des formes éducatives, on a évoqué dans cet atelier les possibilités ouvertes notamment par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'inscription dans des réseaux apprenants, l'entrée par le projet, les formations communautaires, les actions locales, l'importance déterminante de l'accompagnement...

Au travers de l'exposé de l'expérience conjointe d'Emmaüs et du Musée d'Orsay, on a pu voir que « l'art » pouvait constituer un médiateur pertinent d'accès à l'apprentissage pour des publics qui en sont culturellement exclus. Le théâtre itinérant mis en œuvre par l'AFPA et le Festival d'Avignon en a été un autre exemple.

Gaston Pineau aime à répéter que « vivre, c'est apprendre ». Admettre ce postulat conduit à considérer **la reconnaissance des acquis de l'expérience comme une voie de formation et de qualification à part entière**. On rejoint ici l'appel de Jack Mezirow à « penser son expérience » comme moyen de développement d'une autoformation émancipatrice, individuelle et collective, qui libère les capacités créatives et développe le pouvoir d'agir, permettant ainsi de mener une vie plus libre et plus riche.

Quand Arne Carlsen souligne la place de **l'éducation informelle** en complément de l'éducation formelle et non formelle, quand

Antoine Godbert présente le programme européen Europass, ils reconnaissent le droit de cité à l'accompagnement des personnes dans leur autoformation expérientielle. Cette dernière constitue une source d'empowerment, de prise de pouvoir des personnes sur leur formation tout au long de la vie et sur leur parcours professionnel, social et personnel dans un contexte social où il est de plus en plus difficile de tirer son épingle du jeu et où il est renvoyé à soi-même quant à la responsabilité de ses réussites comme de ses échecs.

Une des conclusions d'un colloque organisé à Marrakech, en 2005, « sur les rencontres entre les cultures et les pratiques d'apprentissage formelles, informelles et non formelles », fut l'affirmation que des adultes non scolarisés ou illettrés sont porteurs de savoirs, qui sont le résultat d'un processus d'apprentissage au travers des expériences vécues tout au long de leur vie. Ce constat pointe les potentialités formatives de l'expérience dès lors qu'elle est « pensée » et l'importance des « **acquis buissonniers** » de l'éducation informelle.

Cela nous conduit à **reconnaître la multiplicité des intelligences possibles** à mobiliser comme source d'adaptation et de réussite dans son environnement. Reprenant la liste de Howard Gardner, on y trouve certes les intelligences logico-mathématique et verbo-linguistique, références dominantes des pays industrialisés, mais aussi les intelligences spatiale, kinesthésique, musicale et artistique, corporelle, écologique, interpersonnelle et intrapersonnelle, existentielle. J'y ajouterai l'intelligence émotionnelle comme capacité à utiliser les émotions et les sentiments. Cette dernière, comme l'ont montré les travaux de Daniel Goleman, est largement distribuée dans toutes les classes sociales.

Les adultes non scolarisés, dont on a parlé précédemment, ne sont donc pas, contrairement à certains discours, ignorants et incultes et par conséquent condamnés à être exclus. On notera toutefois que pour ce public, **les savoirs les plus importants ne sont pas les savoirs explicites, mais ceux qui leur sont utiles en**

ce qu'ils apportent des réponses aux difficultés qu'ils rencontrent, leur permettant ainsi une insertion sociale et professionnelle réussie en liaison avec les contextes familiaux, sociaux et professionnels où ils vivent.

En conclusion, méditons la phrase d'Albert Einstein :
« tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson à sa capacité à grimper aux arbres, il passera sa vie entière à penser qu'il est totalement stupide ».

Plus globalement, il s'agit de rompre avec un paradigme éducatif toujours dominant, découlant d'une euphorie généralisée pour le développement et la croissance économique, pour retrouver les idéaux du paradigme perdu de l'éducation permanente comme un moyen de développement culturel et personnel. C'est aussi inscrire la formation, comme le souhaitait Paul Belanger, dans un mouvement d'éducation populaire. Certes, ces six axes d'action posent des problèmes complexes d'application. Certains pourraient y voir les rêves utopiques d'humanistes mal repentis. Mais quand on se réfère :

- aux témoignages de cet atelier,
- aux productions du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie tant au niveau de son site que de ses lettres d'information,
- aux notes d'information de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie consacrées à l'importance de la qualité, de la jeunesse, de l'égalité des sexes et de la communauté, on y trouve référence à de nombreuses expériences développées par des « marginaux sécants » (maquisards, buissonniers, mutins et mutants) aux frontières des organisations qui, ne sachant sans doute pas que c'est impossible, les mettent en œuvre. Ne pourrait-on pas dès lors poser l'hypothèse que ces actions novatrices constituent des germes de métamorphose, têtes de pont d'un nouvel ordre éducatif plus équitable pour une formation pour tous tout au long de la vie considérée comme un des vecteurs d'une société plus solidaire et citoyenne ?

Donner un sens plus pur aux mots de la tribu.

Jean Jaurès - Le tombeau d'Edgar Poe



AMÉLIORER LES CONDITIONS D'ACCÈS AUX SAVOIRS FONDAMENTAUX POUR TOUS DE LA PETITE ENFANCE JUSQU'À LA FIN DE VIE



Mounira CHATTI,
Universitaire,
écrivaine

L'histoire des pays du Maghreb et du Machreq démontre, depuis les années 50-60 jusqu'à aujourd'hui, que l'indépendance s'est rarement articulée avec une nouvelle place et une nouvelle situation pour la femme. L'avocate algérienne Wassyla Tamzali rappelle l'espoir des femmes algériennes en mars 1962, fêtant avec fierté, aux côtés des hommes, l'indépendance nationale :

*« On nous donnait la Révolution sans restriction et, en conséquence, le droit à la liberté pour tous et l'égalité aux femmes ».
Une éducation algérienne*

Cet espoir a été déçu et trahi : en 1984, malgré les protestations des féministes algériennes, le gouvernement a adopté un nouveau code de la famille qui confère aux femmes le statut de mineures... Ce code de la famille (appelé par les Algériennes « code de l'infamie ») est en complète contradiction avec l'article 29 de la Constitution algérienne selon lequel « les citoyens sont égaux devant la loi, sans que puisse prévaloir aucune discrimination pour cause de naissance, de race, de sexe, d'opinion ou de tout autre condition ou circonstance personnelle ou sociale ». Il reste donc à savoir si les femmes sont considérées comme des « citoyennes » ! Barbara Loyer (Hérodote, no135, 2010) note que dans les pays musulmans, on entretient une opposition entre les « faux » et les « vrais » enjeux géopolitiques dont le prix est l'engagement féministe :

« Il y a une constante depuis quarante ans à marginaliser les enjeux des luttes féministes par rapport à ce que seraient des « vrais » enjeux géopolitiques, des « vraies » relations de pouvoir, associés à

la guerre ou à la révolution. Les militantes des années 1970 eurent beaucoup de difficultés à faire admettre à leurs compagnons de lutte révolutionnaire que leurs actions relevaient de la politique, car elles se rapportaient aux pratiques concrètes découlant des rapports de pouvoir et de domination dans la société. Il fut difficile à cette époque, malgré l'effervescence politique générale, de faire admettre la légitimité du combat féministe. »

À titre d'exemple, on peut évoquer un grand événement géopolitique, la révolution iranienne : la veille du 8 mars 1979, l'imam Khomeiny lance un appel pour le port obligatoire du voile dans l'espace public. Au vu des enjeux politiques du moment, les protestations des féministes contre le port du voile et contre l'oppression des femmes ont été reçues comme injustifiées et déraisonnables : on répondait aux féministes que leurs slogans sur la liberté profitaient aux contre-révolutionnaires et à leurs alliés impérialistes. Les partis politiques non islamistes ont invité les féministes à mettre fin à leurs manifestations : c'était aussi la position de nombreuses femmes non voilées. Ainsi le piège du nationalisme et de l'islamisme a aspiré le féminisme : les femmes étaient sommées d'accepter le voile, autrement, elles passaient pour des traîtresses à leur patrie... Dans les pays musulmans, le discours nationaliste exploite une rhétorique manichéenne : il conçoit la division entre la tradition (le spirituel) et la modernité (le matériel) à partir de la division des sexes.

Que faire face à cette idéologie inégalitaire et dominatrice ? Il est impératif que les femmes se saisissent de toutes les formes d'expression (orales et écrites) pour écrire leur histoire à partir de leur point de vue. **S'appropriier son histoire, c'est la raconter soi-même, cela mène aussi à s'approprier son corps, et à se mouvoir librement dans l'espace.** L'Égyptienne Nawal el-Saadawi, devenue chef de file du féminisme dans le monde arabe, comprend cette nécessité : elle entre en littérature, en 1957, par un récit autobiographique, « Mémoires d'une femme médecin », qui se préoccupe du moi de la narratrice-protagoniste pendant que le contexte politique est tenu en marge. Engagée pour l'éducation sexuelle (« La Femme et la sexualité »), contre la circoncision et l'excision, militante pour les droits de l'enfant, Nawal Saadawi a connu la prison, les interrogatoires, l'exil. Dans son œuvre comme dans ses activités de militante, Nawal Saadawi cherche à donner une voix à la femme, à explorer son intimité, à la faire advenir en tant que sujet autonome qui exprime librement un point de vue subjectif, et subversif, sur autrui et sur soi-même.

Dans une perspective poétique et éthique comparable, l'Algérienne Assia Djebar ouvre le champ d'une « écriture de nécessité », d'une « écriture de creusement » dont le socle même est formé par un « non de résistance »... D'une fiction à l'autre, elle déconstruit les ressources du passé, annonce les possibles de l'avenir, crée de nouveaux symboles. Elle menace ainsi les structures du pouvoir politique, social, symbolique. Face à l'histoire tronquée et à la mémoire trouée de la culture arabo-islamique, la création littéraire affirme le refus des savoirs et des certitudes de l'orthodoxie. Dans son roman « Loin de Médine », elle s'interroge sur la place et la parole des femmes dans l'histoire et la mémoire de l'islam. Assia Djebar fait alors émerger une multitude de femmes sans voix, sans corps, parfois même sans noms. Elle écrit ce roman dans une perspective contemporaine et double, celle de répondre au discours fondamentaliste, et celle de comprendre la violence saisie dans son historicité.

En faisant le procès du système patriarcal, « modèle archaïque dominant » pour reprendre les termes de l'anthropologue Françoise Héritier, la littérature féminine (et féministe) du Maghreb invite à repenser les valeurs et les représentations collectives qui fondent la civilisation et permettent un libre accès au savoir pour toutes.

AMÉLIORER LES CONDITIONS D'ACCÈS AUX SAVOIRS FONDAMENTAUX POUR TOUS DE LA PETITE ENFANCE JUSQU'À LA FIN DE VIE



Elvire MAUROUARD,

Recteur de
l'Université Soudjata
à Kankar (République
de Guinée).

Née à Jérémie en Haïti, le 5 janvier 1971, Elvire Maurouard est Docteur ès Lettres et détentrice d'un Master en Études diplomatiques. Elle est également sociétaire à la Société des Poètes français. Elle a publié de nombreux ouvrages dont « Les beautés noires de Baudelaire » aux Editions Karthala, (Prix Louis Marin) et « Haïti, le pays hanté » aux Editions Ibis rouge (médaille d'or de l'Académie de Lutèce). Ses recueils ont été traduits en une dizaine de langues, dont le finnois et l'italien. Son dernier recueil de poèmes publié aux Éditions du Cygne s'intitule « Jusqu'au bout du vertige ». Vient de paraître son étude historique « Les Juifs de Saint-Domingue (Haïti) ».

Absente du forum pour raison de santé, des fragments de ce texte ont été lus aux participants.

Si haut que l'on remonte dans l'histoire, on trouve des souverains, ceux qui à un titre quelconque détiennent le pouvoir ou une partie du pouvoir, demander à l'art un moyen de faire briller leur puissance d'un éclat plus vif. Un roi ne peut pas avoir de contact direct avec tous ses sujets. Si des artistes dressent sa statue sur les places publiques, si des poètes chantent les hauts faits de sa vie, voilà son image et ses exploits devant les yeux ou sur les lèvres de milliers de citoyens. Ce n'est pas tout. Un roi n'est pas immortel : son existence peut se prolonger infiniment si les générations futures peuvent voir ses traits gravés dans le marbre, ou lire son histoire dans les pages glorieuses.

Les seigneurs de Ninive et de Suze, rois d'Assur et de Babylone, cherchaient déjà à immortaliser leur règne en développant les arts de leur cité. Nul ne connaîtrait aujourd'hui l'existence de ces souverains de l'Assyrie, d'un Assurbanipal par exemple, si leur nom ne demeurait associé à ces ruines qui s'obstinent à ne pas mourir.

Il semble que ce sentiment de survivance et d'immortalité soit l'un des premiers qui ait germé dans le cœur des hommes.

Avec les empereurs romains, c'est un genre nouveau qui va apparaître. Les César par exemple ne vont pas se borner à préparer pour après leur mort des monuments fastueux. C'est de leur vivant qu'ils désirent que des manifestations esthétiques viennent illustrer leur nom et embellir leur règne. Sous Antonin, Trajan, Adrien et Marc Aurèle, nous voyons s'élever des arcs de triomphe, des colonnes, comme la fameuse colonne Trajane, qui disent au peuple romain la puissance et les victoires de leur empereur.

Des siècles passent.

La Renaissance pénètre en France. L'annexion de la Bourgogne, les expéditions de Louis XII en Italie avaient permis aux armées françaises de se réchauffer à ces deux foyers artistiques, et les chefs d'œuvre rapportés à Paris par les envahisseurs devaient contribuer à développer en France les idées esthétiques. Venus d'Italie, les Médicis ont également introduit le culte raffiné pour les belles-lettres et les beaux-arts dont leur patrie avait été le berceau.

Enfin voici le siècle de Louis XIV. Jamais un roi ne tint davantage à voir son règne illustré par toutes les ressources esthétiques. Les idées de finesse, de recherche, qui avaient déjà dominé la culture des Médicis, vinrent faire place à des idées de majesté et de grandeur. Louis XIV est le Roi Soleil, il veut que son règne brille d'un éclat jusque-là inconnu. À un tableau pompeux, il faut un cadre magnifique. L'architecture sera grandiose. Deux exemples

la symbolisent : la colonnade du Louvre et le château de Versailles. La sculpture immobilisée dans les sujets religieux. Ce sont surtout les allusions mythologiques qui tentent le ciseau des sculpteurs. Quant à la peinture, tantôt avec Lebrun, elle célébrera les exploits guerriers, tantôt elle usera et abusera des divinités olympiques. Ces peintures sont souvent à clef comme des pièces de théâtre, et Jupiter le Dieu des Dieux cache mal le profil de Louis le Grand. Le roi prendra pour historiographe des hommes de talent. Il a ses comédiens qui remplacent bientôt la troupe des Médicis. Il n'est pas jusqu'aux jardins, aux allées larges et rectilignes aux pelouses symétriques ornées de statues, jusqu'au mobilier aux courbes fastueuses et au bois précieux qui ne portent la marque de cet esprit de magnificence dont Louis XIV avait voulu faire la caractéristique de son règne.

La révolution éclate : un bouleversement profond va se produire. C'est le peuple maintenant souverain qui incarne l'État. Les rapports de l'État ainsi compris et de l'Art vont changer. Les conventionnels ne cédèrent pas à la tentation de rejeter toutes les manifestations esthétiques qui avaient contribué à faire la puissance de l'Ancien Régime. Ils pensèrent que mieux valait capter qu'anéantir, que l'arme dont la monarchie avait usé, la République pouvait aussi s'en servir. Ils ne voulurent pas bannir la beauté de leurs conceptions égalitaires, ils préférèrent qu'elle leur serve de base.

Déjà Rousseau, qui s'était montré sévère envers le théâtre, avait reconnu la nécessité de donner au peuple des fêtes esthétiques qui pouvaient contribuer à sa culture et il rappelait certains passages de Plutarque où les réjouissances du peuple calédonien étaient minutieusement examinées. Talleyrand esquissa un projet de fêtes nationales :

« Toutes ces fêtes auront pour objet direct des événements anciens ou nouveaux, publics ou privés, les plus chers à un peuple libre ; pour accessoires, tous les symboles qui parlent de la liberté, et rappellent avec plus de force à cette égalité précieuse, dont l'oubli a produit tous les maux des sociétés ; et pour moyens ce que

les beaux-arts, la musique, les spectacles, les combats, les prix réservés pour ce jour brillant offriront dans chaque lieu de plus propre à rendre heureux et meilleurs les vieillards par des souvenirs, les jeunes gens par des triomphes, les enfants par des espérances ! »

Mirabeau avait lui aussi composé un grand discours sur les fêtes populaires ; l'idée que l'art pouvait jouer un grand rôle éducateur était nettement exprimée. Il proposait neuf fêtes correspondant à neuf événements de la Révolution. Marie-Joseph Chénier prononça à son tour, le 15 brumaire an II, un discours retentissant sur le même sujet :

« Organisons les fêtes du peuple... Il faudra semer l'année de grands souvenirs, composer de l'ensemble de nos fêtes civique une histoire naturelle et commémorative de la Révolution française. »

Le 6 frimaire de la même année, Danton monte à la tribune et s'exprime ainsi :

« Il faut que le berceau de la liberté soit encore le centre des fêtes nationales. Je demande que la convention consacre le Champ-de-Mars aux jeux nationaux, qu'elle ordonne d'y élever un temple où les Français puissent se réunir en grand nombre. Cette réunion alimentera l'amour sacré de la liberté et augmentera les ressorts de l'énergie nationale ; c'est par de tels établissements que nous vaincrons l'univers. »

Boissy d'Anglas, Condorcet, Lakanal exposèrent souvent et avec éloquence la même conception. Le 18 floréal an II, Robespierre fait voter l'ensemble des fêtes décadaires :

« L'homme est le plus grand objet qui soit dans la nature, et le plus magnifique de tous les spectacles, c'est celui d'un grand peuple assemblé... Un système de fêtes bien entendu serait à la fois le plus doux lien de fraternité et le plus puissant moyen de régénération. Ayez des fêtes générales et plus solennelles pour toute la République ; ayez des fêtes particulières, et pour chaque lieu qui soient des jours de repos et qui remplacent ce que les circonstances ont détruit. Que toutes tendent à réveiller les sentiments généreux qui font le charme et

SESSION INTERNATIONALE N°1

AMÉLIORER LES CONDITIONS D'ACCÈS AUX SAVOIRS FONDAMENTAUX POUR TOUS DE LA PETITE ENFANCE JUSQU'À LA FIN DE VIE

l'ornement de la vie humaine : l'enthousiasme de la liberté, l'amour de la Patrie, le respect des lois ; qu'elles puisent leur intérêt et leurs noms même dans les événements immortels de notre Révolution et dans les objets les plus sacrés et les plus chers au cœur de l'homme... »

Mais c'est le peintre David, député du Louvre qui devait préparer les tentatives les plus intéressantes.

Les Romains réclamaient « du pain et des jeux ». Cette formule, la France peut la reprendre en la modifiant « du pain et de la beauté. » Son droit à la beauté, le peuple l'a acquis par sa persévérance, par son labeur opiniâtre et fécond, par ses aïeux qui vendaient à Abbeville, bâtissaient à Rouen, luttèrent dans le Tarn, tissaient à Lyon, et combattaient en Alsace...

La nature est un musée éternel ; c'est aussi un musée sans cesse renouvelé. Le génie humain voit la beauté, il en trace modestement une image fugitive. La nature est au contraire comme un cinématographe où la beauté se transforme et se déroule.

Ce qui fait la grandeur de la peinture italienne sous la Renaissance, c'est son régionalisme. Les écoles siennoise, romaine, padouane, florentine, vénitienne rivalisent d'ardeur et avaient chacune leur individualité propre. L'art doit puiser sa force dans la vie. Et la vie existe partout.

Sortir de soi, ouvrir le monde trop étroit, atteindre un univers plus indiscutablement vrai que l'univers apparent pour s'y plonger et en émerger renouvelé, trouver le seuil, l'ouverture, le passage, l'art nous le permet et nous donne ainsi la preuve que le monde n'est pas fermé. Il n'y a pas d'espace clos pour l'esprit, l'infini est son domaine et c'est là seulement qu'il prend conscience des richesses que peut lui apporter sa liberté.

BOOKS vs MOOCS
Mon détournement humoristique de l'article du Huffington Post MOOC : Vers une colonisation de nos systèmes éducatifs ?
Saurez-vous trouver les différences ?



En redéfinissant non seulement le contenu pédagogique mais aussi les compétences attendues de la part de l'enseignant, la production de vidéo pour les MOOC peut avoir des effets très larges sur l'organisation des institutions d'enseignement, à l'échelle internationale.
» (extrait d'une conférence Ouvrir la boîte noire de la production de vidéos pour les MOOC. Vers une analyse sociotechnique.)

Rémi SHARROCK

On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est.

Jean Jaurès



LES 4 SESSIONS INTERNATIONALES

SESSION INTERNATIONALE N°2

AGIR, ÉDQUER ET FORMER
POUR UNE SANTÉ DURABLE.



COORDINATION

Marlena BOUCHE, déléguée CMA auprès de l'UNESCO

INTERVENANTS

Johanna HERAT, Team leader : sexuality education, srh and gender equality, section or health and global citizenship education, education sector, unesco hqs.

Thierry TROUSSIER, Médecin de santé publique et sexologue, Président de la Chaire UNESCO « Santé Sexuelle et Droits Humains », Université Sorbonne Paris Cité/France.

Alison CROSS, Psychologue de l'éducation, Vice-présidente du Conseil international d'éducation des adultes (CIEA), Représentante de la Région des Caraïbes, Jamaïque.

Shashikala SITARAM, Chercheuse et Consultante internationale dans le domaine du genre, de l'éducation et du développement inclusif, Administrative Training Institute, Mysore, Inde, représentée par

Tejaswini HIREMATH, Spécialiste en activité sociale, Karnataka Health Promotion Trust. Working on « Adolescent Girl's program », Inde.

Zhilbayev ZHANBOL OKTYABROVICH, Pédagogue, Président de l'Académie des Sciences Pédagogiques, Kazakhstan.

Yves ANGELLOZ, Kinésithérapeute, Président Fondateur du Centre International des Jeux Mondiaux pour la Paix (ONG internationale).



Thierry TROUSSIER et Marlène BOUCHE

POUR UNE APPROCHE TRANSCULTURELLE ET HOLISTIQUE DES QUESTIONS CONCERNANT NOTRE SANTÉ À TOUS LES ÂGES, TROIS THÈMES CLÉS ONT FAIT L'OBJET D'UN DÉBAT :

APPRENDRE POUR LA VIE : UNE ÉDUCATION POUR TOUS EN MATIÈRE DE SANTÉ ?

Nous sommes de plus en plus nombreux aujourd'hui à être convaincus que la santé occupe une place centrale dans les apprentissages tout au long de la vie : la conception de la santé est en train de passer d'un modèle centré sur la maladie à un modèle centré sur la bonne santé. Le mode de vie est maintenant reconnu comme un facteur majeur dans la sauvegarde de notre santé et l'on sait que les comportements durables s'acquièrent dès le plus jeune âge et que les 2/3 des décès précoces d'adultes sont liés à des conditions ou comportements ayant débuté durant l'adolescence. Et pourtant l'école n'a pas les moyens de veiller à une véritable acquisition d'habitudes durables. Et si la littérature scientifique et l'information sur la toile abondent, elles ne suffisent pas à créer chez l'individu une motivation suffisamment forte pour mettre en œuvre les principes de modes de vie saine.

Si la priorité est la santé, quels sont les politiques, programmes et projets dont les résultats pourraient être partagés et repris ? Comment développer des aptitudes et des comportements dès la petite enfance pour que chaque individu se sente responsable de sa santé et sache construire son bien-être physique, culturel, spirituel dans sa globalité et complexité ?

L'ÉCHEC DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DES JEUNES : IL FAUT AGIR !

Il n'est plus contesté qu'il s'agit d'un sujet primordial et sensible qui concerne tous les âges. Et pourtant, dans nombre de sociétés, le discours concernant la sexualité reste un sujet tabou, souvent du fait des traditions et cultures confessionnelles. Alors même que le nombre

alarmant de grossesses à l'âge scolaire et d'IVG des mineures est devenu critique, et qu'il est reconnu comme un problème de santé publique dans bon nombre de pays du Nord et du Sud, les adultes sont mal à l'aise pour en parler avec les jeunes. Qui doit donc s'adresser à eux ? Et les jeunes, à qui doivent-ils poser leurs questions « délicates » ?

Comment agir : faut-il éduquer d'abord les parents ou les enseignants ? L'école est-elle un bon endroit pour en parler : doit-elle informer ou éduquer ? Comment légitimer une vision positive dans l'éducation à la sexualité en allant au-delà de l'approche médicalisée ? Quels sont les fondamentaux universels en matière d'éducation à la sexualité et des Droits Humains (les émotions, le plaisir, la spiritualité, les rapports sociaux de genre) ; les Droits de recevoir et de diffuser des informations et une éducation ; les Droits à la liberté de pensée, à la vie privée et familiale, à la protection contre toute forme de violence et à la vie ?

L'ÉDUCATION DES FILLES : UNE VÉRITABLE URGENCE !

Malgré les objectifs fixés par la communauté internationale de l'Éducation Pour Tous (EPT), les disparités dans la scolarité entre filles et garçons se maintiennent dans beaucoup des pays du monde. On est loin des 100 % à atteindre en 2015 : si les filles scolarisées obtiennent souvent de meilleurs résultats académiques, nombre d'entre elles sont inlassablement victimes de discrimination tant dans la vie scolaire que dans les sphères familiale et professionnelle. En butte aux comportements abusifs des adultes, aux agressions sexuelles et à la violence même à l'école... leur propre ignorance en matière de santé est un facteur de risque supplémentaire.

Les problèmes auxquels les filles doivent faire face sont-ils d'origine sociétale, culturelle, éducative ou politique ? Comment des comparaisons interculturelles peuvent-elles nous éclairer ? Faut-il des programmes spécialement conçus pour les filles ? Quelles sont les limites des processus d'apprentissage ? Existe-t-il actuellement des solutions efficaces et adéquates pour répondre à ce phénomène complexe ? Quel bilan pouvons-nous dresser des méthodes d'apprentissage spécifiques et globales ? Quelles sont les approches les plus adaptées ?

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE



Thierry TROUSSIER,

Médecin de santé publique et sexologue, Président de la Chaire UNESCO « Santé Sexuelle et Droits Humains », Université Sorbonne Paris Cité/France.

L'ÉDUCATION À LA SANTÉ SEXUELLE ET AUX DROITS HUMAINS PEUT-ELLE ÊTRE UNIVERSELLE ?

LE CONTEXTE

La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. La santé sexuelle est un des éléments intrinsèques de la santé humaine. L'éducation à la santé sexuelle est fondée sur une approche constructive et globale des relations humaines, des comportements sexuels et de la reproduction, dans le respect des Droits Humains.

Quelques définitions préalables

La « santé sexuelle » est un nouveau champ d'études du début du 20^{ème} siècle, basé sur une compréhension interdisciplinaire de la Sexualité Humaine. Les déterminants individuels et sociaux sont des facteurs importants pour obtenir des résultats positifs en matière de santé sexuelle. Les liens entre la santé sexuelle et reproductive, les déterminants sociaux et le développement social dans son ensemble, ont été renforcés par l'UNESCO lors de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes à Pékin en 1995.

« La prévalence de la pauvreté et de la dépendance économique parmi les femmes...

le contrôle limité de nombreuses femmes sur leur vie sexuelle et reproductive et le manque d'influence dans les processus décisionnels des réalités sociales ont un impact négatif sur leur santé... Une bonne santé est indispensable pour mener une vie productive et enrichissante, et le droit de toutes les femmes de contrôler tous les aspects de leur santé, en particulier leur fécondité, est fondamental pour leur autonomisation. » Conférence mondiale sur les femmes de 1995.

Au début des années 2000, des experts ont pu s'appuyer sur des accords antérieurs qui reliaient la santé, le développement et les Droits Humains. Le courant de définition de l'OMS* de la santé sexuelle, est né d'une rencontre internationale d'experts en 2002 qui avaient une vue d'ensemble de la santé sexuelle : « *La santé sexuelle est un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social en matière de sexualité, ce n'est pas seulement l'absence de maladie, de dysfonctionnement ou d'infirmité. La santé sexuelle exige une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles agréables et sécuritaires, sans coercition, et ni discrimination ni violence. Pour atteindre et maintenir une bonne santé sexuelle, les Droits Humains et les Droits sexuels de toutes les personnes doivent être respectés, protégés et réalisés.* »

La santé sexuelle est un processus dynamique qui est un aspect central de l'être humain tout au long de sa vie, qui englobe le sexe, le genre, les identités et les rôles, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée dans les pensées, les fantasmes, les désirs, les croyances, les attitudes, les valeurs, les comportements, les pratiques, les rôles et les relations. Alors que la sexualité peut inclure toutes ces dimensions, toutes ne sont pas toujours vécues ou exprimées. La définition de la sexualité par l'OMS de 2002 (OMS 2006) reconnaît le rôle important joué par les facteurs intrinsèques de la santé sexuelle (biologique, psychologique, spirituel) et les facteurs extrinsèques (relationnel, économique, juridique, etc.).

* Organisation Mondiale de la Santé

Il existe une interaction complexe de facteurs qui déterminent les résultats en santé sexuelle à des niveaux distincts, mais qui sont liés :

- au niveau macro où les lois, leurs interdictions et préconisations agissent sur la Société ;
- au niveau intermédiaire où l'environnement local, les réseaux sociaux, les aspects culturels, économiques et politiques influencent les variables telles que l'accès à des services et à des informations ;
- au niveau micro où les caractéristiques innées de l'individu (par exemple, le sexe, la santé physique et mentale, l'ethnie, l'âge, etc.), les caractéristiques acquises (grâce aux réseaux sociaux et à l'expérience dans la vie sociale, aux facteurs culturels, économiques et politiques) influent directement sur la santé sexuelle.

Il convient de définir et déterminer les principes d'une éducation sexuelle entendue comme un service de santé universel innovant qui bénéficie aux personnes à tous les âges de la vie et aux professionnels de l'éducation et de la santé.

Il convient également de mettre en exergue les freins et les leviers pour permettre le développement d'une éducation à la Santé Sexuelle et aux Droits Humains, accessible au plus grand nombre.

LES PRINCIPES DIRECTEURS ET LES COMPOSANTS DE L'ÉDUCATION À LA SANTÉ SEXUELLE DÉVELOPPÉS PAR L'ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) ET L'UNESCO

Une approche positive et globale qui s'inscrit dans l'évolution des modèles d'éducation sexuelle basés sur la prévention des infections sexuellement transmissibles (IST) (SIDA...) et des grossesses non désirées, qui ont

montré leurs limites. L'approche positive n'est donc pas ici entendue comme une approche normative : elle cherche à comprendre comment le système fonctionne tandis que l'approche normative explicite des objectifs à atteindre et évalue la performance du système par rapport à ces objectifs.

Une éducation sexuelle dont la responsabilité incombe, selon l'UNESCO, au système éducatif dans son ensemble, non seulement au travers de l'enseignement, mais aussi au travers des règles, pratiques internes, programmes d'études et matériels didactiques et pédagogiques. Dans un contexte plus large, l'éducation sexuelle est une composante essentielle à la fois d'un programme scolaire de qualité et d'une riposte globale au SIDA à l'échelon national et doit systématiquement faire référence au genre.

Une éducation sexuelle dont la diversité est une caractéristique fondamentale.

Les règles qui régissent le comportement sexuel varient considérablement d'une culture à l'autre et au sein d'une même culture.

Certains comportements sont considérés comme acceptables et souhaitables, d'autres comme inacceptables.

Les principes directeurs internationaux de l'UNESCO relatifs à l'éducation sexuelle entendent :

- aider à percevoir la nécessité de programmes de sensibilisation accrue sur des questions et préoccupations majeures des enfants et des jeunes ;
- favoriser une compréhension claire de ce qu'englobe l'éducation sexuelle, de la finalité qu'elle vise et des résultats potentiels qu'elle peut apporter ;
- fournir des conseils aux autorités éducatives à l'échelon de la société et de l'école ;
- améliorer la préparation des enseignants et renforcer les capacités institutionnelles ;
- fournir des conseils sur la manière d'élaborer des matériels et des programmes culturellement pertinents et adaptés à l'âge des bénéficiaires.

SESSION INTERNATIONALE N°2

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), l'éducation à la santé sexuelle :

- est adaptée au niveau de développement et aux capacités intellectuelles de ses destinataires,
- est fondée sur une approche des droits humains,
- est fondée sur une conception holistique du bien-être, qui inclut la santé,
- est fondée sur l'égalité des sexes, l'autodétermination et l'acceptation de la diversité,
- contribue à une société équitable,
- est basée sur des d'informations précises et scientifiquement étayées,
- favorise la réflexion sur la sexualité et diverses normes et valeurs en regard des droits humains,
- soutient la capacité de construire des relations (sexuelles) basées sur la compréhension et le respect mutuel,
- favorise la capacité à communiquer au sujet de la sexualité, des émotions et des relations, et permet l'acquisition du langage nécessaire.

LES LEVIERS SOCIÉTAUX RECENSÉS PEUVENT ÊTRE :

- l'engagement de mettre en place une éducation sexuelle et à la prévention du VIH et du SIDA concrétisée par un contexte politique favorable ;
- l'existence d'une tradition d'éducation sexuelle, même timide, dans les établissements scolaires ;
- la sensibilisation préalable des professeurs principaux, des enseignants et de membres des communautés ;
- la conclusion de partenariats, par exemple entre les ministères de l'Éducation et de la Santé, et entre des organismes publics et des organisations de la société civile ;
- la présence d'organisations et de groupes qui représentent les jeunes et contribuent à ouvrir leurs perspectives ;
- la mise en œuvre de processus collaboratifs pour l'examen des programmes scolaires ;

- l'existence d'organisations de la société civile prêtes à promouvoir un programme complet d'éducation sexuelle, même face à une très forte opposition ;
- l'identification et l'implication active d'« alliés » parmi les décideurs ;
- l'appui à la formation continue des enseignants et à la diffusion de matériels appropriés ;
- la possibilité de disposer d'un soutien technique adéquat (octroyé par des partenaires du système des Nations Unies, par exemple, ou par des organisations non gouvernementales internationales), notamment en matière de sensibilisation des décideurs, de promotion de l'utilisation de méthodes participatives par les enseignants et de participation à des réunions et à des réseaux à dimension internationale ;
- l'implication des jeunes dans la sensibilisation des parents, des enseignants et des décideurs ;
- les possibilités offertes aux décideurs de participer à la mise en œuvre de l'éducation sexuelle à l'école en observant le déroulement des cours et en dialoguant avec les enseignants et avec les élèves ;
- la suppression des obstacles empêchant de dispenser un programme complet d'éducation sexuelle, comme le retrait des matériels pédagogiques à caractère homophobe ;
- le fait d'être disposé à recourir aux organismes politiques et juridiques internationaux.

LES FREINS ET RÉSISTANCES

Les freins à l'éducation sont souvent liés à l'individu :

- les personnalités, les cultures, les croyances dans les traditions ;
- la connaissance, la psyché et les enjeux affectifs qui ne sont pas toujours en cohérence ;
- les périodes de changement des enfants et de métamorphose des jeunes ;
- le manque d'estime de soi en lien avec les modifications du corps ;
- les maladies au long cours ;

- les histoires familiales difficiles ;
- les violences intrafamiliales ;
- les handicaps psycho-sociaux.

Les freins sont aussi liés aux facteurs environnementaux :

- le genre comme les violences de genre, les mariages précoces, le non-accès aux soins et à la santé ;
- l'environnement tel que les situations d'urgence, les territoires en guerre ;
- les exclusions sociétales et les discriminations ;
- les interdits culturels ou religieux forts vis-à-vis de la sexualité entraînant un sentiment de culpabilité ;
- une législation non respectueuse des Droits Humains ;
- les politiques en lien étroit avec les religions.

DISCUSSIONS

Cette définition de l'éducation à la santé sexuelle de la Chaire UNESCO intègre des concepts et principes directeurs actuellement déterminés par l'UNESCO et l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), mais la question qui se pose est : comment adapter ces concepts et principes pour les rendre universels ?

Promouvoir la santé sexuelle et reproductive ainsi que les Droits humains des jeunes, notamment en dispensant une éducation sexuelle, par des moyens innovants, formels (écoles et service de santé) et informels (parents, réseaux communautaires), est dès lors une stratégie capitale pour atteindre les Objectifs du Millénaire post 2015 pour le développement humain et pour l'accès universel à la santé.

Quels sont les fondamentaux universels en matière des Droits Humains appliqués à l'éducation à la sexualité (les Droits de recevoir et de diffuser des informations et une éducation, les Droits à la liberté de pensée, à la vie privée et familiale, à la protection contre toute forme de violence et à la vie) ? Quels sont les fondamentaux universels en matière

d'éducation à la sexualité (les émotions, le plaisir, la spiritualité, les rapports sociaux de genre) ? L'éducation à la santé sexuelle est un processus permanent tout au long de la vie. Elle est importante à différents âges ; elle est essentielle durant l'enfance et l'adolescence et doit être prise en compte au sein des différents milieux ou groupes sociaux. Elle doit partir d'une attitude fondamentalement pluridisciplinaire, positive et globale envers la santé et la santé sexuelle. Pour améliorer le niveau global de santé sexuelle, il est essentiel de donner aux enfants et aux jeunes une éducation adéquate en matière de sexualité, au travers de la famille, des services de santé et éducatifs. Les jeunes doivent connaître la sexualité aussi bien en termes de risques que de potentialités, afin qu'ils puissent développer une attitude positive, autonome, satisfaisante et sûre dans les domaines de la sexualité et de la reproduction. L'éducation à la santé sexuelle est un service de santé qui doit être accessible à tous, il concoure directement à l'objectif du Millénaire post 2015 « assurer une couverture santé universelle pour tous ».

AGIR, ÉDUQUER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE

Bibliographie

- BZgA Federal Centre for Health Education and WHO Regional Office for Europe (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne. (2010). file:///C:/Documents%20and%20Settings/ttroussier/Bureau/THIERRY-2%20(E)/Thierry/WHO_BZgA_Standards_franz%C3%B6sisch.pdf
- Hawkes S, Hart G. Men's sexual health matters: promoting reproductive health in an international context. *Tropical Medicine and International Health* 2000; 5(7):37-44. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10964281>
- ICPD (1994) *International Conference on Population and Development, 1994, Programme of Action, section 1.8*. Accessed at: <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offeng/poa.html>
- IPPF (1996) *International Planned Parenthood Federation. Charter on Sexual and Reproductive Rights, 1996*. Accessible at: http://issuu.com/ippfresources/docs/ippf_charter_on_sexual_and_reproductive_rights/5
- Population Council. (2011). *It's All One Curriculum. Guidelines and Activities for a Unified Approach to Sexuality, Gender, HIV, and Human Rights*. Population Council. New York, 2011. http://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2011PGY_ItsAllOneActivities_en.pdf
- UNESCO (2009), *International Technical Guidance on Sexuality, vol 1 et II*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>
- UNESCO (2010) *Levers of success. Case studies of national sexuality education programs*. UNESCO. Paris, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001884/188495e.pdf>
- UNESCO (2010), *International Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers, and health educators*. UNESCO, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002150/215091e.pdf>
- UNFPA (2010) *Comprehensive Sexuality Education: Advancing Human Rights, Gender Equality and Improved, Sexual and Reproductive Health*. United Nations Population Fund. Bogota, 2010. <http://www.unfpa.org/webdav/site/global/groups/youth/public/Comprehensive%20Sexuality%20Education%20Advancing%20Human%20Rights%20Gender%20Equality%20and%20Improved%20SRH-1.pdf>
- United Nations Human Rights, (2011) *Office of the High Commissioner: Girls, women and sexuality education – the link to achieving the MDGs*. http://www.un.org/en/events/women/iwd/2011/pdfs/Infonote_Women_and_the_right_to_sexual_education.pdf
- WAS, (2008) *Sexual Health for the Millennium: A Declaration and Technical Document*. <http://176.32.230.27/worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/millennium-declaration-french.pdf>
- WAS : <http://176.32.230.27/worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/science-based-sexuality-education.pdf>
- WAS : <http://176.32.230.27/worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/standards-of-sexual-education.pdf>
- WHO (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, January 2002, Geneva*. http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf / http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf?ua=1
- WHO, (2010). *Developing sexual health programmes: a framework for action*. WHO, WHO/RHR/HRP/10.22 / http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_RHR_HRP_10.22_eng.pdf?ua=1
- WHO, (2010), *Developing sexual health Programmes – a framework for action*, WHO/RHR/HRP/10.22, Geneva, 2010. http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_RHR_HRP_10.22_eng.pdf
- www.un.org/popin/icpd/conference/
- www.un.org/popin/icpd2.htm
- www.un.org/womenwatch/daw/beijing/
- www.yogyakartaprinciples.org



SESSION INTERNATIONALE N°2

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE



Alison CROSS,

D.Ed. Consultante en psychologie scolaire, VP du Conseil International de l'Éducation des Adultes (CIEA), représentante de la région des Caraïbes Jamaïque, Antilles.

L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ POUR LE 21^{ÈME} SIÈCLE : QU'EST-CE QUI EST « RÉELLEMENT » PERTINENT POUR LES ENFANTS ET LES JEUNES DANS LE CONTEXTE DE LA JAMAÏQUE ET DES CARAÏBES ?

RÉSUMÉ

Ce document de discussion explorera les avantages et les inconvénients de l'éducation à la sexualité en Jamaïque et aux Caraïbes ; il inclut en particulier le point de vue des enfants et des jeunes.

La question sous-jacente qui anime cette discussion est « *Comment pouvons-nous rendre pertinente l'éducation à la sexualité pour les enfants et les jeunes au 21^{ème} siècle dans le contexte des Caraïbes ?* ». En Jamaïque et dans les Caraïbes, une attention particulière a été portée à l'amélioration de la santé générale et génésique des adolescents. Une grande partie de cette attention est due au nombre croissant d'adolescents touchés par le Virus de l'immunodéficience humaine (VIH). Les efforts visant à transformer les conséquences de la sexualité des adolescents ont conduit à

de fervents débats sur le contenu, l'influence, le moment et la source de l'éducation sexuelle. Des recherches documentaires clés ont été menées dans les bases de données électroniques et sites web dédiés. De surcroît, des efforts ont été effectués pour inclure les recherches prenant en compte le point de vue des jeunes eux-mêmes. Le contexte actuel des enfants et des jeunes est important.

Les enfants et les jeunes des Caraïbes vivent dans un environnement hyper sexualisé où la musique, le câble et Internet les bombardent d'images, de concepts et de sentiments qu'ils doivent apprendre à gérer. De nombreux parents et enseignants ne sont pas au courant de certains des problèmes qui existent, mais beaucoup sont également mal équipés pour ces conversations indispensables. Cette génération n'a pas à se confronter à tout cela.

L'examen de la documentation sur l'impact des programmes d'État sur l'éducation sexuelle, en particulier le programme d'éducation à la santé et à la vie de famille (HFLE) a soulevé les problèmes suivants : le programme HFLE n'est pas une matière académique donnant lieu à examen. Habilitier les enseignants avec plus d'outils pédagogiques dynamiques, avec la coopération des parents, avec l'implication des organismes externes et professionnels de santé, suivre et évaluer les résultats de l'éducation à la sexualité, sont des solutions qui ont été proposées pour améliorer la pratique actuelle en matière d'éducation sexuelle dans les écoles en Jamaïque et Caraïbes. Il y a également des incohérences entre les politiques et le cadre juridique qui bloquent l'accès aux services de santé génésique pour les jeunes. En outre, l'absence de services de santé adaptés aux jeunes et les barrières culturelles entravent d'autant plus la promotion efficace d'une éducation sexuelle complète et l'accès aux services de santé génésique pour les jeunes.

Ce contexte actuel doit changer si nous voulons répondre aux besoins en matière de sexualité de nos enfants et nos jeunes.

CONTEXTE – SANTÉ ET PROFIL SOCIAL DES ENFANTS ET DES JEUNES DES CARAÏBES

Les jeunes d'aujourd'hui à travers le monde jouent un rôle essentiel à la création du monde de demain. Il est primordial pour la région des Caraïbes de se concentrer sur les enfants et les jeunes puisque deux tiers de la population est âgée de moins de trente ans. Les enfants et les jeunes des Caraïbes vivent dans un environnement hyper sexualisé où la musique, le câble et Internet les bombardent d'images, de concepts et de sentiments qu'ils doivent apprendre à gérer. De nombreux parents et enseignants ne sont pas au courant de certains des problèmes qui existent, mais beaucoup sont également mal équipés pour ces conversations indispensables. Ces problèmes n'étaient pas présents dans la Jamaïque et les Caraïbes où ils ont grandi. Car là, il n'y avait pas tous ces problèmes : pas de « not-fit-for-airplay music » disponible avec facilité, pas de pornographie gratuite via Internet et les téléphones portables, pas de télévision par câble, pas de culture « bling-bling », et les relations sexuelles de nature transactionnelle étaient un concept réservé aux prostituées. Paradoxalement, c'est généralement l'ancienne génération, ces personnes assises à leurs bureaux qui tentent de façonner les perspectives et la vie de ces jeunes, sans nécessairement prendre en compte le point de vue des jeunes.

L'étude de la Banque mondiale de 2003 révèle que les jeunes âgés entre 10 à 24 ans représentent environ 30 % de la population dans les Caraïbes (Banque mondiale, 2003). Cette tranche de la population a toujours été un groupe « à risque ». Les conclusions permettent d'identifier certaines préoccupations sociales et environnementales clés comme la pauvreté, le chômage, les taux élevés d'échec scolaire, l'instabilité familiale, les communautés fragmentées, la maltraitance et la négligence à l'égard des enfants, la violence, le stress et l'aliénation, l'influence négative des médias,

les sous-cultures douteuses, et l'indisponibilité d'infrastructures d'éducation physique et récréative. Une augmentation constante de la pauvreté (de 12,3 % en 2008 à 17,6 % en 2012), une tendance à la hausse préoccupante au sein de cette jeune population de l'infection du VIH/SIDA, les grossesses chez les adolescentes, les questions de trafic de stupéfiants et autres comportements dangereux sont relevés. Nous avons besoin d'avoir de solides discussions sur la façon d'améliorer les choix et les modes de vie de nos jeunes, dans le contexte complexe des Caraïbes qui est embourbé dans des « normes » générationnelles éprouvées et acceptées dans le cadre de la pauvreté intergénérationnelle.

Éclairer les politiques afin de comprendre les tendances et les causes des comportements à risque dans le contexte des Caraïbes

En dépit de la perception « décontractée » du style de vie dans les Caraïbes, les 15 à 24 ans sont pessimistes quant à leur situation actuelle en la décrivant sur une note légère comme étant « OK », « délicate », « dure », « difficile », ou au travers de descriptions plus préoccupantes : c'est comme « vivre en enfer », « vivre sans espoir » et que « ah so di ting set » (rien ne peut changer leur situation). Il est donc primordial de bien comprendre, en particulier du point de vue des jeunes, les opportunités et les défis auxquels ils sont confrontés alors qu'ils naviguent vers l'âge adulte. L'attention portée à l'éducation sexuelle est particulièrement cruciale dans les Caraïbes actuellement.

Selon la Banque mondiale (2003), il existe un certain nombre de conséquences négatives importantes qui sont propres à la région des Caraïbes et qui seront critiques pour la discussion au moment où nous déployons des efforts pour améliorer l'éducation à la santé et la sexualité de nos jeunes. La situation est caractérisée notamment par les problèmes suivants, qui néanmoins ne représentent pas une généralité :

- La violence sexuelle et physique est

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE

très présente aux Caraïbes et semble être « socialement acceptée » comme la « norme » dans de nombreux pays des Caraïbes. D'après l'étude dans neuf pays CARICOM (2003) de la Banque mondiale, 1 adolescent scolarisé sur 10 a été victime de violence sexuelle. Les Caraïbes se démarquent nettement des autres pays en raison du taux très élevé de violence sexuelle chez les garçons.

- L'âge de l'initiation sexuelle dans les Caraïbes est parmi les plus bas au monde (à l'exception de l'Afrique, où les premières expériences sexuelles ont lieu dans le mariage). Ce début précoce de vie sexuelle prédispose les jeunes à une grossesse précoce, le VIH/Sida et autres infections sexuellement transmissibles (IST).

- La région des Caraïbes a la plus forte incidence du VIH/SIDA hors d'Afrique – et les jeunes constituent un groupe à risque. Entre autres choses, le VIH/SIDA est lié aux valeurs culturelles concernant la sexualité qui sont propres aux Caraïbes.

- Le taux de sentiment de rage atteint est extrêmement élevé chez les jeunes : 40 % des étudiants de la CARICOM déclarent avoir des sentiments de rage. Le fort taux de violence sexuelle et physique se manifeste chez les enfants lorsque ces derniers sont confrontés à un sentiment de rage.

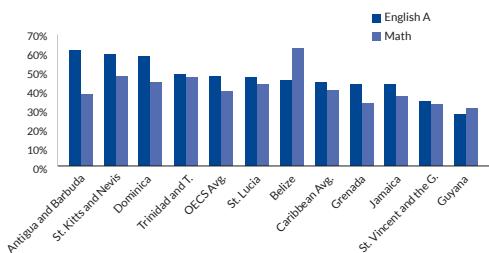
À l'issue de consultations avec les jeunes de Jamaïque, Haïti et Trinidad, (Brathwaite 2009), il a été mis en évidence que les jeunes qui avaient bénéficié d'une « éducation efficace, de bons conseils et de bonnes opportunités, et d'une présence parentale » étaient moins susceptibles de faire de mauvais choix ou risqués. Cependant, les jeunes qui ont été contraints de subsister dans des contextes de violence, pauvreté, stigmatisation communautaire et sous mauvaise influence, la prise de risque est considérée comme un moyen de survie et l'existence de risques, un mode de vie.

[Le cadre scolaire caribéen est-il propice à l'enseignement aux jeunes ? Le développement de compétences appropriées – un défi de taille pour nos enseignants.](#)

Le niveau de connaissances en langues et

en mathématiques des élèves est faible, tel que l'indique le Conseil caribéen des études secondaires (CSEC) avec les résultats d'examen 2011, illustrés dans le tableau ci-dessous.

Résultats d'examen CSEC



Conseil Caribéen des Examens (2011). Bulletin Statistique 2011.

Seulement 50 % de la cohorte jamaïcaine admissible à passer cet examen s'y est effectivement présenté. En d'autres termes sur une cohorte d'environ 50 000 élèves de onzième année, seulement 25 000 environ se sont présentés à l'examen. Par conséquent, c'est près de 75 % de notre population qui a échoué - environ trente mille étudiants quittent l'école secondaire sans diplôme chaque année (Johnson, 2012).

Cela nous apprend deux choses, l'une que nos étudiants sont peu performants, mais aussi le fait que nous ne parvenons pas à enseigner à nos étudiants avec succès. Cette insuffisance du niveau scolaire et plus généralement de l'engagement dans l'apprentissage à l'école a des conséquences graves pour les jeunes eux-mêmes, leurs communautés et notre pays, y compris les revenus moindres, une mauvaise santé, et moins de participation à la vie civique.

La réponse repose, en partie, sur le fait qu'il y a un écart considérable entre ce que nous savons sur la façon dont les jeunes apprennent le mieux et les pratiques caractéristiques des écoles.

Bien qu'en général nos jeunes se bagarrent en classe, la culture et les sports sont deux domaines dans lesquels les jeunes ont contribué à l'identité régionale et pour lesquels ils ont besoin de reconnaissance (CARICOM, 2010). Notre réussite au niveau régional des Caraïbes en sports de compétition - football, cricket, athlétisme, volley-ball, rugby, netball, squash et badminton - met en évidence que nos jeunes ont la discipline et les aptitudes sociales pour apprendre et exceller – en dépit des mauvais résultats scolaires en classe.

[Comment pouvons-nous utiliser des modèles d'apprentissage efficaces pour améliorer nos interventions en matière d'éducation à la sexualité ?](#)

Au cours des dernières décennies, les recherches en sciences cognitives et de l'apprentissage, en sciences de l'éducation, et en psychologie du développement ont permis de constituer un modèle de la manière dont les jeunes apprennent le mieux. Les enfants et les jeunes apprennent mieux quand ils parviennent à voir clairement l'objectif des activités d'apprentissage et quand ils contribuent à la co-construction, l'interprétation, l'application, la compréhension, l'établissement de liens.

La motivation est essentielle pour un apprentissage réussi et souvent plus efficace lorsqu'il est social, lorsqu'il est effectué sous la forme d'une activité commune au sein des relations significatives et lorsqu'il permet une participation plus responsable au sein d'une tradition, d'une communauté d'autres apprenants, dans sa propre culture en général (Halpern et al. 2012).

ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ : LES INITIATIVES ENTREPRISES - DÉFIS ET RÉUSSITES.

La Jamaïque et la région des Caraïbes ont pris des mesures vigoureuses dans la création d'environnements favorables afin de réduire la vulnérabilité au VIH et à d'autres maladies. Les points de mire de cette stratégie multisectorielle incluent le renforcement des cadres et de l'agenda politique, juridique, social et culturel pour proposer des services durables et efficaces à la population (2012 KAPB Survey).

[Au niveau politique](#)

[Éducation à la santé et à la vie de famille \(HFLE\) dans les écoles](#)

Face à l'épidémie de VIH/SIDA et son impact sur le système éducatif, le Ministère de l'Éducation a élaboré en 2001, une politique nationale de gestion du VIH/SIDA dans les établissements scolaires. Une grande partie de la politique est centrée sur l'éducation à la santé et à la vie de famille (HFLE) pour la prévention du VIH/SIDA. Le programme du HFLE de la Jamaïque a été révisé en 2005 à l'aide du modèle de la CARICOM. Cependant, plusieurs obstacles à la mise en œuvre du HFLE ont été signalés, y compris le fait que le HFLE n'est pas une matière académique donnant lieu à un examen, donc le nombre d'heures qui lui sont consacrées concurrence les préparatifs des enseignants aux tests à enjeux élevés. Certains enseignants, mal à l'aise à l'idée de traiter les questions liées à la sexualité, négligent donc certains sujets importants ou bien les survolent rapidement. Les enseignants habitués à l'enseignement didactique ont du mal à « animer un sujet comme le HFLE » en fournissant des exemples de la vie réelle et en discutant de manière interactive avec les enfants et les adolescents. Les variables qui entravent la bonne exécution de ce programme demandent un réexamen attentif.

[Plaidoyer pour éliminer les barrières qui entravent l'octroi des soins de santé aux adolescents](#)

Les efforts mis en œuvre pour rendre l'information et les services à la Santé Sexuelle

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE

et Reproductive (SSR) plus accessibles aux adolescents ont été accélérés. Résulte de cette réunion, le développement d'une note conceptuelle proposant des modifications législatives spécifiques qui permettraient au personnel médical et d'autres services de prendre en charge des adolescents de moins de seize ans (l'âge légal du consentement actuel) sans crainte de poursuites. Le cadre juridique existant nécessite le consentement des parents pour ces adolescents de moins de seize ans nécessitant une prise en charge, y compris pour le conseil et le dépistage du VIH.

Campagnes médiatiques

Partenariat des médias audiovisuels des Caraïbes

En 2006, le partenariat sur le VIH/SIDA avec les médias de radio et télévision des Caraïbes (CBMP) a été axé sur la diffusion d'informations sur le VIH/SIDA par les télédiffuseurs participants, et l'intégration du VIH aux programmes, bulletins d'information et programmes de divertissement. Il faut espérer que parler ouvertement de l'épidémie à l'antenne conduira à une baisse de la stigmatisation et de la discrimination au sein de la région. La campagne correspondante, Live Up, vise à amener les jeunes à parler de ce qu'ils peuvent faire pour freiner l'épidémie. Le succès de cette initiative est confirmé par la participation continue des jeunes au fil des années.

Les campagnes jamaïcaines

La Jamaïque a organisé plusieurs campagnes médiatiques entre 2010-2011, encourageant à la fidélité, à l'utilisation du préservatif et à des comportements spécifiques de genre en Jamaïque. Parmi elles, il y avait « Reste fidèle à UN seul partenaire » ; « Pincer, laisser un espace et dérouler » ; et « Un homme ne sort jamais sans préservatif ». Leurs titres accrocheurs, le caractère informel et le fait de cibler un groupe en particulier sont la preuve de la volonté du pays à éliminer la transmission du VIH.

Les messages médiatiques ont une incidence positive sur le comportement des personnes, allant d'à peu près un tiers de la population en 2008 à environ la moitié en 2012.

Au niveau communautaire

Programme pour les communautés, « Caring, Healthy, Organised, Cohesive, and Empowered (CHOICE) »

L'éducation sexuelle doit avoir lieu dans un contexte de communautés plus développées. En 2013, l'UNICEF, en partenariat avec la Commission de Développement social de Jamaïque (SDC), une branche du Ministère des collectivités locales et du Développement communautaire, a créé le programme de communautés « Caring, Healthy, Organised, Cohesive, and Empowered (CHOICE) ». Ce programme exige que les communautés développent des caractéristiques pour en faire des lieux de vie adaptés et se donnent les moyens d'apporter des changements durables. La SDC produit régulièrement des profils communautaires, mais les questionnaires de profil type de la SDC ont été améliorés pour inclure des données sur les enfants et les jeunes, y compris la toxicomanie, les pratiques sexuelles chez les jeunes, la connaissance du VIH et du SIDA, et les perceptions sur les questions de genre. On notera que, pour la première fois, des données sur les comportements à risques et sur des pratiques sexuelles protégées ont été répertoriées parmi les adolescents et les jeunes dans cinq communautés à haut risque.

Développement des capacités

Soutien au secteur de la santé en utilisant un modèle de stimulant par les camarades

Programme de mentor « Moms » : Vingt-sept mères adolescentes séropositives ont été formées et délivrent maintenant des prestations d'éducation des services d'orientation par les camarades et environ 500 adolescentes enceintes se rendent à des consultations prénatales dans sept paroisses affichant une prévalence du VIH élevée. Dans ces groupes, 67 mères adolescentes ont été recrutées dans un programme d'émancipation et de compétences personnelles essentielles d'une durée d'un an qui vise à les préparer à former une nouvelle équipe de « mentor moms ». Il est mis en œuvre conjointement par le Ministère de la Santé et l'ONG Eve for Life.

Quatre initiatives novatrices couronnées de succès

« Talk up Yout »

En 2013 dans une initiative de collaboration, l'UNICEF a fait un partenariat avec « Talk up Yout », un programme de télévision unique destiné à donner la parole aux enfants et adolescents à travers les médias traditionnels, pour une tournée des écoles à travers l'île, qui a utilisé une approche participative pour recueillir les points de vue des adolescents sur un éventail de questions qui les touchent. Plus de 3 000 adolescents à travers la Jamaïque ont eu l'opportunité de partager leurs opinions et leurs expériences et de proposer des solutions concernant les difficultés auxquelles ils font face. Beaucoup de problèmes ont mis en évidence un cruel manquement à la qualité et à l'accès aux services destinés aux jeunes, en particulier dans les paroisses rurales.

Les médias sociaux tels que Twitter, Facebook et YouTube ont généré près de 10 000 vues sur les quatorze webisodes de la tournée mis en ligne entre octobre et décembre. Parmi les principales préoccupations soulevées, on retrouve les défis, les rapports sexuels précoces et les grossesses chez les adolescentes, le sexe transactionnel, les questions relatives à la mauvaise éducation parentale, et l'incertitude concernant leur capacité à réaliser leurs ambitions dans la vie à cause de la pauvreté et de la violence dans leurs communautés. Cet effort est en train de stimuler le débat public national sur plusieurs questions clés d'éducation sexuelle.



Bus de la fête

L'agence Children First, en collaboration avec le Programme National sur le VIH/SIDA (du ministère jamaïcain de la Santé) et l'UNICEF en Jamaïque ont lancé, en 2006, le projet Bashy Bus. Ce projet est une clinique mobile de santé génésique, particulièrement axée sur la prévention du VIH chez les adolescents vulnérables dans les communautés affichant une très forte prévalence du VIH/IST situé dans trois paroisses, Ste Catherine, Ste Ann et St James. Le projet Bashy Bus a été conçu comme un espace sûr où les jeunes peuvent s'informer sur les relations sexuelles et la sexualité en général, sur un mode de vie sain, sur la prévention de la violence dans un environnement sain, exempt de violences et où ils ont accès aux services de santé sexuels et reproductifs essentiels à faible coût ou gratuitement. La Clinique Mobile comprend les services suivants :

- des conseils individuels, en groupe et entre camarades et dépistage du VIH ;
- les services médicaux, y compris l'accès volontaire aux conseils et dépistage du VIH ;
- des informations sur la santé génésique et les compétences personnelles essentielles destinées aux adolescents ;
- des débats sur la réduction des risques ;
- une éducation à la santé par le biais d'activités telles que la Musique et le Théâtre au sein de la Communauté.

Ashe Ludo-éducatif

The Ashe Performing Arts Company a développé une méthodologie de communication de changement social et comportemental pour donner aux jeunes jamaïcains la capacité de prendre leurs propres décisions vers un mode de vie sain. Ce projet vise à accroître la sensibilisation et à améliorer les connaissances et les comportements grâce à des associations de productions de jeux, musique, danse et théâtre qui poussent les jeunes à explorer les questions de manière rassurante, divertissante, mais éducative, puis à consolider cette connaissance à travers des discussions ultérieures, ateliers et autres interventions individuelles de soutien et d'activités. Ashe présente des solutions, telles que la résolution des conflits et la gestion de la colère pour

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE

faire face à la violence basée sur le genre. Le processus ludo-éducatif est dirigé par les Ashe Edutainers, spécialistes d'intervention ludo-éducative, qui sont des pairs conseillers formés. Ashe incite les étudiants et les parents à développer des solutions positives alternatives à la colère et la violence - en soulignant l'importance, auprès des étudiants et des parents, de faire des choix sûrs, de s'abstenir, d'une parentalité positive, en transmettant des messages clés à travers le chant, la danse, et la comédie.

L'ensemble ludo-éducatif inclut des comédies musicales telles que « Parenting Vibes in a World of Sexuality », qui se concentre sur l'utilisation des pratiques parentales positives (la communication, la discipline, les connaissances), ainsi qu'une autre performance, axée sur « Safe, Stupid or What », une comédie musicale, un talk-show qui explique comment faire de bons choix en termes de santé génésique. Ashe se produit devant un public d'étudiants, de niveau primaire et secondaire.

EduSport

EduSport donne aux enfants la capacité de faire de meilleurs choix de vie. Sport pour le développement (S4D) est un domaine d'action prioritaire. EduSport est un projet de la BREDS, Fondation Treasure Beach, et est une nouvelle initiative de l'école primaire dans plusieurs écoles rurales qui persuade les enfants de « jouer pour la réussite » des enfants. Le programme est principalement conçu pour développer des qualités de leadership, renforcer la confiance en soi et l'esprit d'équipe chez les jeunes à risque dans le cadre d'interventions pour leur développement.

RÉSUMÉ & RÉFLEXIONS

On ne peut pas « continuer comme si de rien n'était » dans nos efforts visant à faciliter la croissance et le développement des enfants et des jeunes des Caraïbes. Il nous faut nous concentrer sur les points forts de nos élèves en utilisant leurs intelligences multiples – en musique, art, sport, TIC, etc., et tirer des enseignements de la recherche sur la façon dont les enfants et les jeunes apprennent mieux. Les enfants et les jeunes s'impliquent – et apprennent de manière plus approfondie – quand ils « sont intéressés par le sujet », lorsqu'ils établissent des liens personnels avec le cadre d'apprentissage, les membres de leur communauté, leur vision et leurs objectifs. Ils apprennent mieux lorsqu'ils modélisent les principes de l'apprentissage authentique actif. Nous devons nous tourner vers les modèles de réussite présentés par Ashe, Talk up Yout, Mentor Moms et EduSport qui semblent incarner les principes de l'apprentissage dynamique. Ces modèles d'apprentissage non-scolaires semblent mettre en évidence le succès des principes de l'apprentissage. On ne peut pas réduire à une « seule et même catégorie » l'éducation sexuelle que l'on inculque à nos enfants et à nos jeunes (même si cette approche semble convenir aux Jamaïcains, celle-ci ne peut s'appliquer à l'éducation). Pour que ces programmes soient un succès, il est important de comprendre la pertinence du contenu, le contexte, ainsi que la motivation de nos jeunes.

Si nous voulons donner une chance à chacun d'apprendre quotidiennement, nous devons adopter une approche plus globale et approfondie auprès des enfants et des jeunes et avoir une meilleure compréhension de la mise en place des modèles d'apprentissage.

Références

- Aggleton, P., & Clarke, D. J. (2012) Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2012, "Yout and skills: Putting education to work".
- Black, J., Henry, M., & Lewis, B. (2006). *Evaluation of the Pilot Health and Family Life Education Curriculum Schools*. Commissioned by the Ministry of Education, supported by UNICEF.
- Blank, L. & Minowa, M. (2001) *Yout at Risk in Jamaica: Policy Note (Draft) Produced for the Government of Jamaica and the World Bank*.
- Brathwaite, B. (2009) *An Exploration of Yout Risks in the Caribbean Through the Voices of Yout*, Faculty of Medical Sciences, University of the West Indies.
- BREDS, *Treasure Beach Foundation*: retrieved from the [www](http://www.breds.org/index.php) January 8, 2015.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank.
- Carby, N. (2008). *Documentation of HIV programmes for Children in Jamaica*. The Caribbean Child Development Centre, UWI, Mona.
- Caribbean Community (CARICOM) (2010) *Yout Development Report, Eye on the Future*.
- Caribbean Examinations Council (2011). *Statistical Bulletin 2011*.
- Caribbean Yout Development: *Issues and Policy Directions, A World Bank Country Study, 2003*. The World Bank.
- Cunningham, W., McGinnis, L., Verdu, R.G., Tesliuc, C., & Verner, D. (2008) *Yout at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. The World Bank, Washington, D.C.
- Halpern, R., Heckman, P., & Larson, R., (2012) "Realizing the Potential of Learning in Middle Adolescence." The study was commissioned by the Sally and Dick.
- Roberts Coyote Foundation, with additional support from the W. T. Grant Foundation.
- Ishida, K., McDonald, O., & Stupp, P : *Prevalence and Correlates of Sexual Risk Behaviours among Jamaican Adolescents*. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health 2011*, 37(1) : 6-15.
- Johnson, T. (2012) *CSEC English and Math Results 2011: Pause on Progress*. The Jamaica Gleaner Education 2020, April 17, 2012.
- Anderson, M *Blog retrieved from the Web on January 8, 2015*. <http://www.mollanderson.com/?s=jamaica>
- Moncrieffe, J. (2012) *Qualitative Survey on the Situation of Yout in Jamaica, "A jus so di ting set"*. Commissioned by NCYD/Ministry of Yout and Culture, IDB/GOJ.
- National Family Planning Board. *Reproductive Health Survey 2008*. 2010.
- Office of the Children's Registry. *Statistical Bulletin, January-December 2012*. Office of the Children's Registry, 2013.
- PIOJ. *Economic and Social Survey 2012*. 2013.
- Planning Institute of Jamaica. *Survey of Living Conditions 2010*. Planning Institute of Jamaica, 2012.
- Report of Findings from HIV/AIDS Knowledge Attitudes and Behavior Survey, Jamaica 2012. HOPE Caribbean Co. Ltd.
- Tindigarukayo, J.T. (2008) *Measuring the Impact of the Bashy Bus HIV Prevention Mobile Clinic in Jamaica*.
- United Nations Country Team (2011) *United Nations Common Country Assessment: Jamaica*.
- UNICEF (2013) *Annual Report – Jamaica*.

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE



**Zhilbayev Zhanbol
OKTYABROVICH,**

Président de l'Académie nationale de l'éducation nommé en l'honneur de I. Altynsarin (Astana, Kazakhstan)

CRISE DE L'ÉDUCATION OU « LOOK FOR THE WOMAN! » « CHERCHEZ LA FEMME ! »

Zhilbayev Zhanbol Oktyabrovich, Président de l'Académie nationale de l'éducation nommé en l'honneur de I. Altynsarin (Astana, Kazakhstan).

On a constaté l'importance des rôles féminins dans la vie créative. Evidemment cela ne n'apparaît pas toujours clairement mais ce fait a toujours été admis et est particulièrement marqué dans des situations de crise et de développement de la société.

Aujourd'hui une attention particulière est accordée aux problématiques de genre en général, et à l'éducation des femmes en particulier. Il ne s'agit pas d'une coïncidence. Selon les données du rapport, les femmes au Kazakhstan contribuent à environ 40 % du PIB du pays. Au regard du sous-indice du genre de « l'économie » le Kazakhstan est à la 20^{ème} place dans la hiérarchie mondiale, au regard du sous-indice de « santé et survie ». Il est parmi 32 pays, sur le sous-indice de « l'éducation » et il fait partie des dix leaders mondiaux, et néanmoins pour le sous-indice de « politique » il tient la 65^{ème} place.

En général, les problématiques de genre font référence à des domaines d'intérêts très importants pour les personnes tels que la démographie et la médecine, la psychologie et la pédagogie. Mais la notion de genre doit être construite sur une base biologique naturelle car sans la compréhension des rôles évolutifs d'un genre au niveau biologique, il est impossible de définir correctement les rôles sociaux des hommes et des femmes. En outre, partant de cette notion, le système de l'éducation qui est une infrastructure sociale de la société doit définir son idéologie.

Au cours des dernières années, la tendance constante à la féminisation est marquée au sein du système de l'éducation. En particulier, au Kazakhstan, le nombre de femmes en études supérieures (collèges, établissements d'enseignement supérieur, programme de formation postuniversitaire) est plus élevée que celle des hommes. En outre la profession pédagogique s'est féminisée. La profession d'enseignant est devenue presque exclusivement féminine : au Kazakhstan, 94 % des enseignants des classes de quatrième sont des femmes. C'est aussi le cas en Lettonie et en Lituanie dans les classes élémentaires où les femmes représentent 100 % du personnel enseignant. À travers le monde, cet indicateur est en moyenne de 70 %*. Dans les écoles russes les enseignantes représentent 88 % des enseignants alors que les enseignants masculins sont presque sept fois moins (12 %). Cette féminisation de l'éducation est-elle due à la crise humanitaire dans les relations publiques ou à l'attention portée à l'éducation des femmes la raison de la crise humanitaire ? L'histoire de l'éducation montre que l'enseignement séparé des garçons et des filles est une réponse.

Et dès qu'une crise survient, l'éducation des femmes devient première et de nombreuses sociétés commencent l'enseignement aux filles d'une manière particulière, préparant intuitivement l'hémisphère droit à la perception d'une nouvelle information.

Dans le monde moderne les idées de genre, ou une éducation sensible au genre sont plus populaires lorsque les programmes d'enseignement intègrent des cours spéciaux, des sujets sur les problématiques de genre. Le processus de choix des méthodes et des matériels didactiques se référant aux caractéristiques de sexe sont alors pris en compte.

En réalité, ceci est l'essence humaniste de l'enseignement ciblé individuel que de devoir décider entre l'enseignement séparé des garçons et des filles, ou l'enseignement orienté sur le genre. Le genre pèse comme facteur principal de l'élaboration de relations publiques. En ce sens, une attention accrue à l'expérience historique de l'éducation des femmes dans les différentes communautés culturelles permettra de trouver un moyen de sortir de situations de crise du monde moderne mondialisé.



AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE



Maya SITARAM,
Chercheuse et
Consultante
internationale dans
le domaine du genre,
de l'éducation et du
développement inclusif,
Inde.

L'ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS LES ÉCOLES INDIENNES ET SON EFFET SUR LES PRATIQUES TRADITIONNELLES

Des études ont montré que c'est en Asie du Sud que l'écart est le plus grand au monde entre l'éducation des filles et celle des garçons, les deux tiers des enfants non scolarisés étant des filles. En Inde, le 93^{ème} Amendement à la Constitution, adopté en 2001, fait de l'éducation scolaire un droit fondamental de l'enfant – tous les enfants âgés de 6 à 14 ans doivent aller à l'école. Des études ont montré que les taux de scolarisation se sont améliorés, à la fois pour les garçons et les filles, mais des disparités entre les sexes persistent et le taux d'abandon est plus élevé chez les filles que chez les garçons.

Le taux d'abandon parmi les filles est plus élevé lorsqu'elles arrivent à l'adolescence : la réticence des parents à poursuivre l'éducation des filles, les mariages précoces, les situations de pauvreté et le respect de coutumes et rituels traditionnels, les facteurs de castes affectent leur maintien à l'école. Les ménages pauvres préfèrent dépenser de l'argent pour instruire les garçons plutôt que les filles, car il est moins avantageux pour les familles pauvres d'éduquer les filles, étant donné qu'elles se marieront

et quitteront le foyer de leurs parents. Des recherches ont montré que les adolescentes qui vont à l'école sont conscientes du fait que leurs parents se soucient plus de leurs frères, les considèrent comme un fardeau et n'accordent pas d'importance à leur scolarité, vu qu'elles seront bientôt mariées. Les normes patriarcales en vigueur dans la société, la pauvreté et le système des castes, les obstacles structurels à l'éducation désavantagent les femmes ou les filles dans la société.

Des études ont également démontré qu'instruire les filles – investir dans l'éducation des fillettes – aboutirait à la diminution de la pauvreté et de la faim. Cela réduit la mortalité infantile, retarde l'âge du mariage, diminue les risques d'infection par le VIH, améliore la santé des mères, car elles sont mieux en mesure de comprendre leurs droits ; dans le long terme, cela permettrait l'autonomisation des femmes et contribuerait à l'égalité des sexes. L'éducation des filles impliquerait aussi qu'il devrait y avoir assez d'écoles et de structures scolaires avec un environnement favorable aux petites filles – à la fois en termes d'installations matérielles et de protection contre le harcèlement et les comportements discriminatoires de la part des enseignants et des autres. Le rôle des étudiants et la socialisation selon le genre, concernant à la fois les garçons et les filles, sont définis au niveau de la famille et à l'école.

Compte tenu de l'importance accordée à l'éducation des filles et de son effet positif prouvé sur divers indicateurs liés au genre, il faut examiner diverses stratégies qui sont nécessaires pour aider à maintenir les filles à l'école. Introduire la santé, l'éducation et les différents aspects de l'apprentissage de la vie dans les écoles permettra-t-il aux filles de poursuivre leur scolarité ? Quelles sont les parties prenantes – autres que les filles – auxquelles on doit faire appel et sur quels aspects, afin de satisfaire les besoins des filles en matière d'éducation et santé ? Comment peut-on surmonter les barrières traditionnelles – socioculturelles et liées au genre – qui entravent

la participation des filles à la scolarité ? On peut essayer de répondre à certaines de ces questions en étudiant une intervention pilote qui est actuellement en cours dans le Bagalkot, l'un des districts du Karnataka, un état du sud de l'Inde.

LE CADRE

Le district de Bagalkot est situé dans la partie nord du Karnataka. Il s'étend sur une zone de 6 593 kilomètres carrés, avec six taluks ; il se compose de 625 villages et de 12 villes. Sa population est de 1 890 826 personnes selon le recensement de 2011 (952 902 hommes et 937 924 femmes), le taux d'alphabétisation des femmes est beaucoup plus faible que celui des hommes (44 % contre 71 %). Ce district se caractérise par des taux élevés de pauvreté, de chômage, d'analphabétisme et des indicateurs de genre inéquitables. La tradition du mariage précoce, la préférence pour les garçons par rapport aux filles, ont perpétué la discrimination entre les sexes et ont abouti à décourager les parents d'inscrire les filles à l'école et à pousser de nombreuses filles à quitter l'école. La proportion des fillettes n'est pas ce qu'elle devrait être ; il y a beaucoup de filles ou femmes qui « manquent » dans ce district.

Ce district est atteint par le VIH en raison de la prédominance de la tradition Devadasi qui existe depuis des siècles. Cette tradition implique un rite religieux dans lequel des adolescentes sont dédiées, par leur mariage, à des dieux ou des déesses, après quoi elles deviennent soit les épouses soit les servantes des différents dieux et déesses, et accomplissent diverses tâches dans les temples, y compris accorder des services sexuels aux donateurs des temples. En raison de cet aspect sacré et de l'idée que les femmes Devadasi incarnent une forme de divinité, cette pratique a été dénommée « prostitution sacrée ». La Devadasi est pratiquée par les groupes de caste – (SC) et de tribus (ST) répertoriées et qui ont été défavorisés de tout temps.

Le Recensement des enfants effectué en 2005 montre que le pourcentage le plus élevé d'enfants non scolarisés dans le groupe des 7-14 ans se trouve dans les ST et SC, où ils représentent 43,26 % des élèves de cet état.

Le système Devadasi a gravement mis en danger la qualité de vie des adolescentes du fait qu'elles débutent leur vie sexuelle très tôt et se voient refuser le droit de prendre des décisions qui influent sur leur vie, comme la scolarité, le mariage, la sexualité sans risque, le début de la procréation et l'espacement des naissances. Les répercussions sont également que le taux d'abandon de la scolarité est élevé parmi les filles, qu'elles sont vulnérables et soumises à des risques de santé, que leurs possibilités de subvenir à leurs besoins sont réduites, et que la pauvreté se perpétue. Des rapports sexuels précoces empêchent aussi les filles d'avoir le contrôle du choix de leurs partenaires ou du changement de partenaire. Pour beaucoup de filles, le passage précoce au mariage ou au travail sexuel les oblige à abandonner l'école, augmente leur vulnérabilité à l'infection par le VIH, limite leurs options, et dégrade leur qualité de vie.

INITIATIVE POUR LA SANTÉ ET L'ÉDUCATION

En 2013, la Karnataka Health Trust (KHPT) a entrepris la mise en œuvre d'une intervention pilote pour empêcher les filles d'être obligées de devenir des travailleuses du sexe, pour garantir leur accès à l'information et pour leur apporter le soutien nécessaire afin qu'elles ne soient pas infectées par le VIH. L'objectif global de l'intervention est d'améliorer la qualité de vie des adolescentes issues des communautés vulnérables et marginalisées dans des villages sélectionnés et de réduire leur vulnérabilité au VIH en retardant leur mariage, les premiers rapports sexuels et l'entrée dans le travail du sexe. L'intervention porte sur la sensibilisation à la santé et aux questions d'éducation des adolescentes et tente également de rassembler des preuves montrant que la possibilité de

SESSION INTERNATIONALE N°2

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE

suivre un enseignement secondaire et de le poursuivre aurait pour résultat le report de l'âge du mariage pour les filles.

La stratégie de mise en œuvre de la KHPT est basée sur un concept appelé Théorie du changement qui repose sur l'hypothèse que si les adolescentes terminent leurs études, la probabilité de mariage, de travail du sexe, de relations sexuelles serait reportée, et qu'ainsi leur qualité de vie s'améliorerait et leur vulnérabilité au VIH diminuerait. Les programmes liés à la Théorie du changement sont une réponse aux problèmes de beaucoup d'adolescentes dans le nord du Karnataka qui ont une qualité de vie réduite parce qu'elles sont contraintes par des facteurs structurels de quitter l'école pour se marier ou pour travailler, ou pour devenir des travailleuses du sexe Devadasi.

La KHPT s'est attaquée aux multiples sources de la vulnérabilité des filles en sensibilisant les adolescentes scolarisées sur la santé et les questions sexuelles. Cette intervention devrait retenir les filles dans les écoles, améliorer leurs résultats scolaires, affermir leur confiance en elles, accroître leur estime de soi, les motiver pour développer leurs compétences de leadership et leur permettre de participer à la prise de décisions ; elle les aide à comprendre leurs droits dans le domaine de la santé et de la procréation – bref, elle concerne tous les aspects de l'apprentissage de la vie. Des programmes d'enseignement en groupe sont élaborés pour les filles dans la tranche d'âge des 9-18 ans.

La KHPT a élaboré des stratégies de mise en œuvre en incluant les multiples parties prenantes – les filles, leurs familles, les enseignants et les directeurs d'école, les comités scolaires, les groupes communautaires, les fonctionnaires du ministère, les instances locales et les garçons – et en utilisant différentes méthodes et approches. Comme les filles rencontrent divers obstacles, l'intervention de multiples parties prenantes est considérée comme

permettant la réduction des disparités entre les sexes dans l'éducation, la prévention des mariages d'enfants et l'augmentation des taux de scolarisation secondaire et de poursuite des études pour les filles.

Cette intervention concernant les filles comprend des cours particuliers, des cours de soutien spéciaux pour les étudiantes qui ont du mal à suivre, des séances de réflexion pour partager les expériences et renforcer la confiance en soi, des séances d'orientation professionnelle, une formation sur le leadership et le genre. Les garçons sont contactés pour qu'ils apportent des changements dans leur attitude envers la question du genre, leurs perceptions sur la violence et les abus sexuels. L'intervention auprès des familles vise à développer leur appréciation de la valeur de l'éducation des filles ; à les rendre moins dépendantes économiquement du travail des filles au sein et à l'extérieur de la maison et à changer leur attitude sur les pratiques de genre établies. Les interventions auprès des familles comprennent du porte-à-porte, et une aide pour qu'elles aient accès aux programmes gouvernementaux. Les programmes d'orientation et de formation pour les enseignants, les chefs d'établissement et les agents du Ministère de l'Éducation s'efforcent de rendre l'éducation des filles plus pertinente, plus enrichissante, plus sécurisante et mieux adaptée aux besoins des filles. La communauté et les instances locales sont atteintes en organisant des jathas (foires traditionnelles), des communications aux médias locaux, ou en utilisant le théâtre de rue.

Cette initiative propose de reculer l'âge du mariage pour les filles, de s'assurer que les filles de la communauté plus faibles ou celles qui appartiennent à la tradition Devadasi, achèvent leur scolarité et améliorent le niveau de leur confiance en elles, et de créer des espaces et des réseaux sociaux sûrs pour les filles. À long terme, cela pourrait abattre les barrières entre les sexes, changer les mentalités des parents, des familles, de la communauté sur la

valeur de l'éducation des fillettes, et garantir que les filles ne risquent plus de contracter le VIH. La KHPT propose d'évaluer les résultats de cette intervention – avec le soutien d'autres organisations – pour voir s'il y a une diminution des taux d'abandon scolaire parmi les filles, une réduction de la disparition des filles des communautés qui deviennent des travailleuses du sexe.

QUESTIONS SUR CES RECHERCHES

Est-ce que l'éducation sexuelle est directement traitée par la KHPT – étant donné l'orthodoxie et le fait que ce soit un sujet sensible – lors des discussions à l'école, avec les familles et au niveau communautaire ? En d'autres termes, quelle est l'approche utilisée par la KHPT pour discuter des intérêts des adolescents et de l'éducation sexuelle dans cette intervention ?

Quels sont les défis et les facteurs positifs rencontrés par une intervention comme celle entreprise par la KHPT lors de sa mise en œuvre, compte tenu du contexte socioculturel et institutionnel local ? Comment les traditions, les valeurs et les normes de genre locales, établies par la société patriarcale, ont-elles été surmontées, de telle sorte que cette intervention soit efficace ?

Est-ce que l'approche envers des parties prenantes multiples, notamment concernant les parents, parvient à retenir les filles à l'école et à les maintenir en bonne santé ? Des interventions de ce genre fourniront-elles un modèle pour améliorer l'éducation des filles à l'avenir ? À long terme, une telle intervention pour apporter des connaissances sur la santé permettra-t-elle que les filles restent davantage à l'école ?

Étant donné la nature hiérarchique et les normes prescrites suivies par le système de l'enseignement scolaire, quelles ont été les mesures prises par le gouvernement ou par le Ministère de l'Éducation pour aborder

l'éducation sur la santé dans les écoles jusqu'à présent ? Les écoles offrent-elles aux adolescentes des possibilités de discuter de leurs problèmes ? Que fait l'enseignement scolaire pour développer le leadership et d'autres compétences sur la vie quotidienne ? Y a-t-il des leçons en ce sens qui peuvent être tirées de l'intervention de la KHPT ? Quels sont les facteurs qui doivent être considérés pour recommander, intensifier et reproduire ce modèle ?

La législation, les programmes et projets attestent de l'engagement de l'Inde à la réalisation de l'éducation universelle, et ont permis de réduire l'écart de scolarisation, mais le problème de la rétention des élèves dans le cycle supérieur des écoles secondaires subsiste. Comment peut-on résoudre ce problème de manière efficace ? Y a-t-il des leçons que l'on peut tirer dans d'autres pays ?

La Karnataka Health Promotion Trust (KHPT) a été créée en 2003 par la Société pour la Prévention du SIDA du Karnataka et l'Université du Manitoba, Canada, pour soutenir et mettre en œuvre des initiatives liées au VIH/SIDA et à la santé de la procréation. La KHPT travaille dans le district de Bagalkot depuis 2001.

Références

- *Kabeer, N. (2003) Gender Inequality in educational outcomes: a household perspective, background paper for the UNESCO Global Monitoring Report 2003/4. Paris : UNESCO*
- *Fiona Leach and Shashikala Sitaram (2007): The sexual harassment and abuse of adolescent school girls in South India published in Education, Citizenship and Social Justice, 2(3) 257-277*
- *SABALA - Project Implementation Design by T. Raghavendra and Brooks Anderson, Karnataka Health Promotion Trust, October 2013.*

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE



Marlena BOUCHE,
Déléguée CMA
auprès de l'UNESCO.

SYNTHÈSE

Le passage de la médecine curative seule à une médecine tournée vers la prévention des maladies et la promotion de la santé est devenu incontournable pour faire face aux défis sanitaires planétaires du XXI^{ème} siècle. Ces défis sont devenus un enjeu éducatif fondamental pour les apprentissages tout au long de la vie. Santé et éducation sont inséparables. On ne peut pas investir dans la santé sans investir dans l'éducation à tous les niveaux de responsabilités nationales et internationales, publics et privés, en alliant des politiques économiques, sociales et culturelles, du droit, de la sécurité, du développement ou de l'environnement. L'amélioration de la santé globale des populations constitue un défi majeur des apprentissages tout au long de la vie.

Mais la santé n'est pas seulement une affaire publique, elle est, et peut-être avant tout, une affaire personnelle. Comment vivre, plus longtemps, et en bonne santé, se demandent des milliards d'individus à un moment ou un autre de leur vie, indépendamment de l'endroit de leur existence ? Aujourd'hui, la conscience collective a progressé : soigner son alimentation, son hygiène et son mode de vie n'est plus considéré comme dépassé. Il est maintenant démontré que le mode de vie et l'environnement peuvent diminuer ou augmenter les probabilités de développer certaines maladies, et l'on reconnaît qu'au moins 70 %

des décès prématurés d'adultes reflètent des comportements initiés ou renforcés au cours de l'adolescence. C'est indéniablement l'adolescence qui est une période centrale et qui joue sur la santé physique, mentale, reproductive et sexuelle ultérieure. Cependant l'engouement pour le savoir doit être posé dès la petite enfance, facilitant les transitions entre les moments clés d'une vie et favorisant des apprentissages qui se prolongeront tout au long de la vie.

La santé passe par l'éducation ! Irina Bokova, la Directrice Générale de l'UNESCO, signe en 2014 l'« Appel de Paris » pour défendre la santé des femmes et des enfants dans le monde. « *On ne peut pas investir dans la santé sans investir dans l'éducation, et en premier lieu celle des filles* » a affirmé la Directrice générale. Près de 1 million de vies pourraient être sauvées chaque année si toutes les filles achevaient le cycle primaire, et plus de 3 millions si elles bénéficiaient d'un enseignement secondaire. On estime que si toutes les femmes achevaient l'école primaire, la mortalité maternelle chuterait de 66 %. « *Garder les filles à l'école, c'est éviter les mariages précoces, c'est sauver des vies, c'est le meilleur moyen d'améliorer la santé.* »

L'OMS estime qu'un individu sur cinq est adolescent dans le monde et que 85 % des adolescents vivent dans les pays en développement. Peu de jeunes sont suffisamment préparés pour gérer leur capital santé, et plus particulièrement leur vie sexuelle.

Ainsi l'Atelier Santé-Éducation du IV^{ème} Forum mondial du CMA s'est centré sur trois sujets particuliers de la plus grande actualité, liés étroitement entre eux : le mieux-être et les modes de vie sains, l'éducation liée à la sexualité et les droits humains, dont l'éducation des filles et la question de l'égalité des genres. Rappelons que la santé sexuelle et reproductive des adolescents reste un problème clé de Santé Publique sur le plan mondial. Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ont constitué un engagement pour soutenir les

principes de la dignité humaine, de l'égalité et de l'équité et libérer le monde de l'extrême pauvreté, mais ils ne sont pas atteints. Les violences faites aux femmes et aux enfants, les taux d'IVG non médicalisés, le nombre de grossesses non désirées chez les mineures, l'augmentation des infections sexuellement transmissibles (IST), du VIH et la présence de mutilations génitales sont autant de témoins de la nécessité d'une information et d'une éducation à la santé, à la santé reproductive et sexuelle dans le respect des Droits Humains. Aujourd'hui les raisons des échecs des programmes de la promotion de la santé et de la santé sexuelle sont multiples, et parmi eux on a évoqué notamment :

- l'inadaptation du message aux besoins précis manifestés à un stade donné du développement personnel ;
- la non résolution du problème vital de l'adolescent, immédiat ou à plus long terme, comme : quel est le sens de la vie ? À quel moment faut-il commencer la relation sexuelle ?... ;
- l'insuffisance de l'infrastructure permettant de mettre en œuvre la consigne pédagogique, comme l'absence de robinet pour se laver les mains ;
- un contexte ne permettant pas la sincérité de la réaction de l'adolescent (discussion sur la santé sexuelle en classe) ;
- l'image déficiente du canal de communication : l'élève n'a pas de confiance en celui qui propose une idée (problème de la préparation des formateurs, comme : l'enseignant d'histoire parlant du danger des drogues, l'enseignant de mathématiques parlant des STI...).

SESSION INTERNATIONALE N°2

AGIR, ÉDUCER ET FORMER POUR UNE SANTÉ DURABLE

Les témoignages sur les interventions de terrain apportés de cultures aussi différentes que celles de la Jamaïque, du Kazakhstan ou de l'Inde, ont offert une belle palette de situations vécues et de solutions appliquées. Ensuite, les exposés sur les principes des politiques, des stratégies et des programmes inter-agences et multisectorielles, présentés par la spécialiste de l'UNESCO et la Chaire UNESCO Santé Sexuelle et Droits Humains, ont éclairé les participants sur les priorités éducatives et sanitaires envisagées mondialement après 2015.

La Chaire UNESCO Santé Sexuelle et Droits Humains, en partenariat avec l'UNESCO et l'OMS, a l'ambition d'innover en créant des Small Private Online Courses (SPOCs) en direction des professionnels socio-sanitaires et éducatifs.

Pour grandir et gérer au mieux son potentiel, l'être humain doit pouvoir répondre en tant qu'enfant et adulte à des besoins organiques, psychoaffectifs, sensoriels, socio- culturels et éducatifs. Ces besoins forment un tout et se retrouvent à tous les stades de la vie. Si l'un de ces éléments manque ou si l'équilibre entre eux est perturbé, alors apparaît un danger pour le bien être. Si ces besoins sont respectés, l'enfant et l'adulte atteindront la plénitude des potentialités dont ils sont génétiquement porteurs. Ce qui représentera la SANTÉ en tant qu'« *un état complet de bien-être physique mental et social* ». Une éducation à la santé doit être de qualité, inclusive, équitable en référence aux Droits Humains, avec des possibilités d'apprentissage continu, pour tous, afin d'assurer aux usagers des services de santé, notamment pour les femmes et les jeunes, une information permettant de promouvoir le bien-être pour tous, à tous les âges

Deux témoignages ont suscité un grand intérêt du public sur l'importance du sport tout au long de la vie et sur les nouvelles philosophies des compétitions sportives :

- LES JEUX MONDIAUX DE LA PAIX, par Yves ANGELLOZ, Kinésithérapeute, Président Fondateur du Centre International des Jeux Mondiaux pour la Paix.
- TEAM LEADER : SEXUALITY EDUCATION, SRH AND GENDER EQUALITY, SECTION FOR HEALTH AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION, EDUCATION SECTOR, par Johanna HERAT.

EN CONCLUSION

« *Créer la possibilité pour chacun d'apprendre tout au long de sa vie* » reste encore à faire sur nombre de points.

- Il n'existe pas de stratégies d'ensemble permettant de répondre aux besoins et aux aspirations des jeunes et des adultes apprenants dans le domaine de la santé pour faire en sorte que la santé soit la principale considération dans toutes les initiatives, quel que soit le secteur.
- L'éducation à la sexualité ne peut pas être « imposée » à nos enfants et à nos jeunes par des adultes exclusivement de leur point de vue. Il est indispensable d'associer aux programmes les jeunes, de travailler plus étroitement avec eux afin qu'ils guident les adultes pour développer les programmes qu'ils souhaitent eux mêmes. L'approche pertinente est celle qui respecte la dynamique de la croissance et du développement de l'enfant, donc adapté à l'âge et au sexe (une différence en termes de puberté et sur le plan cognitif), sur la base de connaissances scientifiques, en tenant compte de la dimension du genre, du VIH et de l'homophobie. Il faut former les éducateurs pour qu'ils soient à l'aise et en mesure de parler de sexualité (mandat de l'Unesco).

- Un engagement intégral de la part de tous les acteurs concernés est nécessaire (création d'un partenariat large incluant dès son élaboration les représentants des professionnels, des organisations gouvernementales et non gouvernementales, les référents institutionnels des pays contractant autour de ces projets).

- Les parents doivent être accompagnés.

- Les activités physiques sont à développer jusqu'au crépuscule de la vie car c'est un excellent moyen de diminuer les risques de morbidité. La compétition stimulant le développement personnel est un moteur (sports à tous les âges).

- L'utilisation des nouvelles technologies et les approches modernes et innovantes sont indispensables.

L'éducation à la santé, dont l'éducation à la santé sexuelle, est un processus permanent tout au long de la vie. Elle est importante à différents âges, elle est essentielle durant l'enfance et l'adolescence et doit être prise en compte au sein des différents milieux ou groupes sociaux. Elle doit partir d'une attitude fondamentalement pluridisciplinaire, positive et globale.

LES 4 SESSIONS INTERNATIONALES

SESSION INTERNATIONALE N°3

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE.



COORDINATION

Martine SOUWEINE, CMA

Evelyne DERET, CMA

INTERVENANTS

Richard BOUCKAT BOU NZIENGUI, Expert du développement des compétences, secteur bancaire Gabon

Abdellah MEZZIOUANE, Secrétaire général de la CGPME Paris-Île de France

Jean-Philippe POULNOT, Administrateur du Groupe UP (Chèque Déjeuner), Responsable des partenariats politiques

Florence RAMBAUD, LVMH – Group Creative Talent Acquisition Manager

Tom WILSON, TRADES UNION CONGRESS UK (TUC) – Directeur de Unionlearn

Jean WEMAËRE, président de la Fédération de la formation professionnelle



INTRODUCTION

Par Martine SOUWEINE,
Déléguée générale et membre
du bureau du CMA

Nous nous accordons tous sur le fait que l'apprentissage peut prendre plusieurs formes et être dispensé dans des lieux très différents tout au long de la vie d'une personne selon son âge, ses activités ou ses centres d'intérêt... Elle peut être accompagnée dans sa démarche ou apprendre seule en autodidacte.

La personne est réputée apprenante. L'on sait aussi qu'une personne, pour être employable, devra très certainement changer plusieurs fois de métiers dont elle aura du s'approprier les savoirs, savoir-faire et mettre en œuvre des savoir-être.

La personne est là encore apprenante.

Mais peut-on parler d'entreprise apprenante ?

La place prépondérante du processus d'apprentissage individuel dans l'entreprise n'est pas récente : les notions de relation maître/apprenti et de formation professionnelle en font état. Elles correspondent à un objectif de transmission des savoir-faire du métier et de l'expérience par l'observation et la participation de l'apprenti en situation de travail. Ce n'est pas nouveau. Le compagnonnage, depuis bien longtemps, se fonde sur le partage et l'interdépendance des acteurs, tout en inculquant les bases de la coopération dans le travail.

Dans le contexte actuel d'un marché mondialisé et du fait de l'omniprésence des technologies de l'information, les entreprises doivent être capables de répondre rapidement aux besoins du marché par leur faculté d'adaptation, d'amélioration et d'innovation, quand bien même crise il y a. Il y va de leur survie. Il leur

faut, en conséquence, être flexibles, efficaces et concurrentielles ce qui les a obligées à :

- repenser et leur mode de production et leur mode de gestion des ressources humaines, à mettre les salariés au centre de leur réflexion et à les impliquer dans cette réflexion ;
- apprendre à apprendre de leurs expériences ;
- investir dans la capacité de chaque personne à monter en compétence et dans la capacité collective à évoluer et progresser.

Dans certains secteurs d'activités, les compétences clés telles une pratique, un tour de main ou une routine issue des expériences passées sont autant d'actifs immatériels que l'entreprise doit maintenir et préserver pour assurer sa différence et de ce fait sa pérennité. Mais cela ne suffit pas. L'acquisition de compétences nouvelles est désormais une composante essentielle du développement et de l'adaptation aux évolutions de son environnement qui permettront à l'entreprise l'obtention d'un avantage concurrentiel supplémentaire.

Alors quel est le rôle de l'entreprise dans les apprentissages tout au long de la vie ?

- Est-elle vraiment un lieu de développement des apprentissages tout au long de la vie (ATLV) ?
 - Pour quelles raisons s'inscrit-elle dans les ATLV ?
 - Et surtout quelles sont les perspectives ?
- > Comment développer et reconnaître ces apprentissages ?
- > Comment l'entreprise pourrait-elle s'impliquer davantage ?

Ces questions autour de l'avenir des ATLV, nous nous les sommes posées, et nous les avons soumises à plusieurs entreprises dont certaines ont accepté de partager avec vous leur expérience concrète, ce qu'elles en ont retiré pour enrichir notre réflexion commune et envisager les ATLV sous des angles différents.

SESSION INTERNATIONALE N°3

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE



Florence RAMBAUD,
LVMH – Group Creative
Talent Acquisition
Manager

LA TRANSMISSION DES SAVOIR-FAIRE ET LA PÉRENNISATION DES MÉTIERS DANS LA FILIÈRE DU LUXE.

Lancé par le groupe LVMH en juillet 2014, l'Institut des Métiers d'Excellence a trouvé ses racines dans les valeurs fondamentales du Groupe que sont l'excellence et l'innovation. Il s'agit d'un dispositif de formation duale dont le principal objectif est de promouvoir l'excellence dans les métiers de l'artisanat, de la création et de la vente par le recrutement de jeunes talents sans qualification particulière ou en réorientation, en misant sur leur investissement personnel.

Des partenariats avec des écoles reconnues dans leurs domaines d'expertise ont été signés : avec l'Ecole de la BJOP, l'Ecole de la Chambre Syndicale de la Couture Parisienne, les Compagnons du Devoir et du Tour de France, l'Institut des Matériaux Souples. Ce qui permet, aujourd'hui, à une promotion de 28 jeunes de bénéficier d'un enseignement dispensé par les écoles partenaires tout en acquérant une solide expérience professionnelle auprès d'un tuteur ou maître d'apprentissage d'une des Maisons du Groupe.

Cet enseignement est complété par des Master Classes LVMH, sessions pédagogiques spécifiques présentant les savoir-faire du

Groupe sous la forme de visites d'ateliers, de magasins, des rencontres avec des experts, des artisans et des créateurs, l'apprentissage de l'italien, la possibilité de participer à un voyage d'études et la rencontre des jeunes des différentes classes dans le cadre d'ateliers (workshops) : « Un geste, un outil, une réalisation ».

À travers ce dispositif, la volonté du Groupe est bien de décroïsonner les métiers pour innover, éviter les silos en faisant travailler les jeunes artisans et les jeunes designers avec les vendeurs pour leur permettre d'apprendre en s'inspirant mutuellement.

Si l'objectif de cette nouvelle initiative est d'assurer la transmission de métiers qui demandent de longs temps d'apprentissage, tout en valorisant la filière des métiers de l'artisanat et de la création auprès des jeunes générations, cette démarche participe aussi à la promotion de tous les talents dans le cadre de la politique du Groupe en faveur de l'égalité des chances.

Tout en développant et en promouvant l'employabilité des jeunes alternants, pour le Groupe c'est un enjeu majeur pour assurer la pérennisation de métiers qui demandent de réels savoir-faire et de faire face ainsi aux départs à la retraite de personnels dans ces métiers.

Des partenariats avec d'autres écoles sont à l'étude dans les domaines des métiers de la vente et du commerce de détail de luxe, de la vigne en France, du « visual merchandising » à Paris et à New York, de l'horlogerie en Suisse...



**Jean-Philippe
POULNOT,**

administrateur du Groupe
Up, responsables des
partenariats politiques

GRUPE UP : UNE ENTREPRISE MILITANTE ET APPRENANTE DU SECTEUR DE L'ÉCONOMIE SOCIALE ET SOLIDAIRE (ESS)

Une utopie devenue réalité !

Créé en 1964 par une vingtaine de militants syndicalistes et politiques, et présidé par Georges RINO, le Chèque Déjeuner avait comme promesse un peu folle de vouloir favoriser l'accès à un repas de qualité au plus grand nombre de salariés. Pour ce faire, les fondateurs de Chèque Déjeuner avaient imaginé une forme juridique de Coopérative de Consommation (elle appartient à ses clients) avec une clause de transformation en Société Coopérative Ouvrière de Production (SCOP) – qui « appartient donc aux ouvriers » – dès lors que le point d'équilibre financier de l'entreprise serait atteint.

Ce n'est qu'à partir des années 90, sous l'impulsion de Jacques LANDRIOT, deuxième Président Directeur Général du Groupe, que la SCOP décida, après de nombreux débats au sein de son Conseil d'Administration, de se lancer dans une stratégie de développement verticale et horizontale. En parallèle, et à la même période, le Chèque Déjeuner commençait son aventure internationale, en s'installant en Espagne et en Italie.

Par la suite, le Groupe Chèque Déjeuner n'a eu de cesse de continuer à se développer à

l'étranger, dans un premier temps dans les pays d'Europe Centrale et Orientale, tout en s'attachant à développer en France de nombreuses activités de services. Depuis quelques années, le Groupe Chèque Déjeuner a fait le choix de se développer également en Afrique (en commençant par le Maroc), puis en Asie (en débutant par la Turquie), et fin 2013 en Amérique Latine (en acquérant une entreprise au Mexique).

50 ans après son démarrage, à fin 2014, le groupe Chèque Déjeuner représentait : 2 300 collaborateurs, une présence dans 14 pays, 5,8 milliards d'Euros de flux financiers, 47 filiales, un chiffre d'affaires en croissance de 19 % par rapport à l'exercice précédent, et un résultat d'exploitation en croissance de 43 % par rapport à 2013. Changeant par ailleurs de président directeur général en nommant Catherine COUPET, il a annoncé à la presse son changement de dénomination le 12 janvier 2015. Ainsi, le Groupe Chèque Déjeuner est devenu le Groupe Up, ce qui symbolise l'accentuation de son développement à l'International et sa farouche volonté à la fois d'innovation et de pérennité. À noter également que le Groupe Chèque Déjeuner servait à fin 2014 près de 26 millions d'utilisateurs de ces solutions avec un réseau de plus d'un million de partenaires et près de 190 000 entreprises et collectivités clientes, devenant le 3^{ème} opérateur mondial de sa catégorie.

Un Groupe coopératif avec une gouvernance spécifique

Le Groupe Up est par nature une entreprise qui place l'humain au cœur du système, en témoignent plusieurs aspects : sa gouvernance démocratique « Une personne, Une voix ». Chaque sociétaire dispose d'une même voix lors des Assemblées Générales, et élit en son sein son Conseil d'Administration tous les 4 ans. Ce dernier nomme le PDG du Groupe. Afin de devenir sociétaire, ce qui est une obligation au sein du Groupe Up, chaque nouvel embauché de la coopérative mère se voit doté d'un parrain ou d'une marraine en vue de l'accompagner jusqu'à son élection par ces pairs. Ce parrainage, piloté par un comité du

SESSION INTERNATIONALE N°3

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE

Conseil d'Administration, permet au candidat sociétaire de comprendre le savoir-être attendu par la coopérative, et également, les codes de l'entreprise, ses pratiques, ses valeurs.

En outre, chaque sociétaire suit un parcours de formation, construit avec le mouvement des SCOP, afin de comprendre un bilan, un compte de résultat, ainsi que la stratégie de l'entreprise. Cela lui permet de voter en connaissance de cause et en son âme et conscience les résolutions de l'Assemblée Générale.

Rappelons par ailleurs que les comptes rendus du Conseil d'Administration sont effectués à l'oral par les Administrateurs et sont autant de moments de pédagogie et d'échanges sur la vie du Groupe.

Un modèle de Ressources Humaines apprenant

Avec un budget très largement supérieur à l'obligation légale, près de 80 % des salariés sont formés chaque année, non seulement sur des problématiques métiers, mais également sur des thématiques de développement personnel, de management afin de contribuer à l'émancipation de chacun. C'est sans parler des nombreuses conférences, ateliers organisés au sein de l'entreprise et ouverts au plus grand nombre (sur la responsabilité sociale d'entreprise (RSE), le handicap, le genre, l'égalité, la prévention, l'économie, le dialogue social...)

Une classification des emplois qui n'impose pas l'obtention de diplômes, et valorise l'expérience et l'apprentissage interne caractérise, avec son système de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), le mode de gestion des ressources humaines du Groupe Up. Ce ne sont que quelques exemples.

Un dialogue social exemplaire

Au-delà de la place faite aux militants syndicalistes dans le Groupe Up et de leur implication dans la quasi-totalité des instances du Groupe, signalons la récente création d'un Comité d'Entreprise Européen, alors que le groupe n'y était pas obligé, cosigné par l'European Federation of Food, Agriculture and

Tourism Trade Unions (EFFAT) et UNI Europa (Uni Global Union) et qui est souvent cité en exemple. Rappelons que tous les documents de travail sont traduits dans les langues de chacun des pays concernés, pour la meilleure compréhension de toutes et tous.

Un engagement fort des collaborateurs du Groupe Up

Le groupe souhaite à tout moment promouvoir l'engagement de ses collaborateurs, dans l'entreprise, comme dans la cité. Promotion du syndicalisme en interne, promotion de l'initiative personnelle, promotion de la solidarité vers l'extérieur à travers sa Fondation, de l'engagement coopératif, mutualiste et associatif, et aussi promotion du sport, de la musique... Tout est fait pour que chacun puisse trouver, au-delà de ses activités professionnelles, les solutions adaptées à sa quête de sens dans l'entreprise et dans la vie de la cité. Enfin, le Groupe Up milite en faveur du développement local, dans tous les pays où il est présent.

Que ce soit par l'intermédiaire de l'action de sa Fondation, qui a fait en 2014 ses premiers pas à l'international, que ce soit par le biais de ses actions engagées, que ce soit par ses investissements dans des fonds de développement de l'économie sociale et solidaire (ESS) en France et à l'Étranger, ou encore par les initiatives de ses collaborateurs, favorisées par le Groupe, le Groupe Up entend se développer au plus proche des territoires et apporter aux territoires bien plus que sa seule présence en tant qu'entreprise.

Le Groupe Up est l'une des entreprises emblématiques de l'Économie sociale et solidaire dans le monde, il est construit à la fois sur l'efficacité économique et sur la performance sociale et sociétale. Il se doit de toujours porter plus haut et plus loin cet autre modèle de développement qui est le sien, à savoir : plus humain, plus égalitaire, plus équitable, et bien sûr plus solidaire.

C'est bien ce à quoi correspond sa nouvelle dénomination : Groupe UP.



**Richard BOUCKAT
BOUNZIENGUI,**

Expert RH et
développement des
compétences.

LES ENJEUX DE LA FORMATION ET DES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE (ATLV) POUR L'ENTREPRISE AFRICAINNE. L'EXEMPLE D'UN GROUPE BANCAIRE GABONAIS.

La question de la formation tout au long de la vie trouve un écho particulier sur le continent africain en ce début de XXI^{ème} siècle du fait d'une situation économique et sociale à la fois prometteuse et paradoxale.

La fin du XX^{ème} siècle, marquée par une débâcle économique, rythmée par les plans d'Ajustements Structurels et par l'instabilité politique, les guerres civiles et les génocides, les crises alimentaires et sanitaires, se résume par le vocable très en vogue à l'époque : « AFROPESSIMISTE ».

Le XXI^{ème} siècle s'ouvre sur un redémarrage du continent désormais évoqué à travers le Slogan « AFRICA RISING ». Cette évolution n'a pas été sans mutations profondes des modèles économiques et politiques. Le « tout État » a laissé la place à une dynamique tout à fait nouvelle au sein de laquelle le secteur privé est appelé à jouer un rôle majeur dans la transformation économique et sociale du Continent.

Cependant, le développement annoncé du continent reste largement tributaire de la capacité de ses Ressources Humaines à en assurer la pérennité. L'époque est aussi celle où l'effort de formation de ces ressources humaines semble marquer le pas après une période post indépendance marquée par un effort notoire porté à l'éducation et à la formation des populations du continent.

Quelques points de repère

En 2035, l'Afrique aura plus de forces de travail que la Chine et l'Inde. Ce chiffre doit servir de boussole pour comprendre les atouts indéniables de l'économie africaine face à la compétition internationale, mais aussi pour en mesurer les contraintes en termes de gestion de ses ressources humaines.

Pour que cet atout démographique ne devienne pas un boulet impossible à traîner, l'Afrique doit se défaire de la situation paradoxale qui est la sienne actuellement : celle d'une région qui génère une croissance forte, mais qui crée (beaucoup) trop peu d'emplois¹. Comme l'a souligné Jean-Louis Billon : « ... on se retrouve confronté à la délicate question de formation, talon d'Achille du continent »².

Cependant le difficile tournant du siècle s'est accompagné d'un effondrement total et durable du système éducatif public (du primaire jusqu'aux cycles supérieurs). La conjonction de l'essor économique du Continent, le rôle central donné au secteur privé comme moteur de ce développement, le déficit de formation accumulé au cours des vingt dernières années nous placent au cœur du sujet qui nous réunit ce jour. À l'aide des exemples et du modèle que nous allons exposer au travers de l'expérience du groupe bancaire gabonais BGFIBank nous allons tenter de répondre aux questions suivantes : quels sont les enjeux de formation qui se posent à l'entreprise africaine ? Et quelles sont les voies qu'elle emprunte pour y répondre ?

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE

Les grandes dynamiques des systèmes actuels de formation professionnelle continue (FPC) en Afrique : vers des systèmes de gestion partenariale

Les pouvoirs publics gardent un leadership fort dans la définition des priorités et dans la prestation de la formation professionnelle initiale, mais ce leadership est de plus en plus partagé avec les acteurs économiques et sociaux. Dans le domaine de la formation postsecondaire ou post-initiale, le pilotage des dispositifs donne lieu à une concertation forte entre les acteurs économiques et sociaux et les pouvoirs publics. La formation continue est dans tous les pays de la responsabilité première des entreprises tout en induisant, la plupart du temps, des partenariats de fait avec les acteurs sociaux et/ou les organisations professionnelles. Dans le domaine de la formation des demandeurs d'emploi, le partenariat pouvoirs publics - partenaires sociaux - entreprises se développe dans tous les dispositifs de formation avec pour particularité, dans le domaine de l'emploi, de devenir de plus en plus un partenariat de proximité avec les entreprises de l'économie marchande³.

Les grandes dynamiques des systèmes actuels de formation professionnelle continue (FPC) en Afrique : vers un désengagement des États

L'enquête de l'UNESCO sur le statut de l'éducation des adultes et la mise en œuvre des recommandations de la CONFITEA V, a mis en évidence que seuls quelques pays d'Afrique ont opté pour des lois et appliqué des politiques pour promouvoir effectivement l'éducation des adultes.

Alors que l'éducation des adultes est intégrée dans les politiques générales d'éducation et de développement de pratiquement tous les pays, les ressources financières allouées à la mise en œuvre de ses programmes sont plus que modestes. La majorité des rapports indiquent que l'éducation des adultes représente moins de 3 % du budget de l'éducation nationale. Nous notons que dans les rapports de la CONFITEA il n'est fait pratiquement aucune référence au secteur privé dans les recommandations pour le

renforcement de la formation professionnelle⁴.

Le financement de la formation professionnelle continue (FPC) en Afrique : une problématique majeure

Outre une pénurie généralisée de moyens, le financement de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) reste largement fragmentaire et morcelé.

- Des financements publics insuffisants : les systèmes de formation continue restent largement sous-financés en Afrique. En moyenne, les budgets de l'éducation réservent 2 à 6 % pour le Développement des Compétences Techniques et Professionnelles « DCTP »¹. Les contraintes budgétaires des États restreignent la capacité des pouvoirs publics à assurer un financement adéquat et durable des établissements publics de formation.

- Peu de relais du secteur privé : parallèlement, dans de nombreuses entreprises du continent (en l'absence de contraintes réglementaires), les budgets de formation demeurent insuffisants.

- Une offre désorganisée : le marché privé de la formation ne fonctionne pas dans le même cadre financier que les prestataires publics. Les pays africains sont donc confrontés à deux impératifs : augmenter les ressources allouées à la formation et optimiser l'utilisation des moyens existants⁵.

Perspectives pour le développement des apprentissages tout au long de la vie (ATLV) en Afrique

La question de la formation tout au long de la vie peut apparaître comme une question importante pour les entreprises africaines. Cependant, il faut admettre que cette approche reste marginale sur le continent au regard :

- des déficits de formation initiale à combler ;
- de l'extrême jeunesse de la population du continent en recherche d'emploi ;
- du déficit général d'emplois qui ne favorise pas la formation des salariés déjà en poste.

Le renforcement de l'implication du secteur privé ne peut se faire que si les conditions dans lesquelles se développe la formation professionnelle continue (FPC) en Afrique

rencontrent durablement les impératifs de rentabilité des entreprises et répondent à leurs défis en matière de compétences techniques. Dans ce contexte, il est peu probable que l'éclosion de la FPC et des ATLV sur le continent puisse s'appuyer sur les seules initiatives de groupes privés. Ainsi il apparaît nécessaire de s'orienter vers :

- un renforcement des échanges Nord/Sud sur des sujets liés à la transmission des savoirs ;
- un renforcement des partenariats Public/Privé :
- pour le financement de la formation ;
- pour la définition des contenus ;
- pour l'apport en Ressources Humaines (Professionnels de l'Entreprise).
- une approche de la formation des adultes en Afrique qui s'éloigne des savoirs fondamentaux pour se consacrer à des apprentissages Métiers (notamment plus techniques et tenant compte du numérique).

Nous mettons l'accent sur le fait que l'accès à l'emploi et la formation des jeunes apparaissent comme une priorité par rapport au questionnement sur la formation tout au long de la vie. Cependant, nous souhaitons insister sur le fait que le développement de la formation permanente des adultes est aussi une nécessité

du fait de l'introduction rapide – et souvent sans étape – de nouvelles technologies ou de nouveaux processus. De plus, nous constatons que de nombreux pays d'Afrique, tenant compte de l'accroissement de l'espérance de vie ont repoussé, ces dernières années, l'âge de la retraite (pour la plupart de 5 à 10 ans selon les secteurs). Au regard de ces paramètres, il est primordial de mettre en œuvre des programmes permettant de maintenir l'employabilité des "travailleurs". Une telle action n'est réalisable que si l'ensemble des acteurs (publics, privés et corps intermédiaires) travaillent en partenariat. Enfin l'expertise des pays du Nord en ces domaines nous semble pouvoir constituer un axe de coopération positive.

¹ Source : rapport du McKinsey Global Institute intitulé « L'Afrique au travail : Création d'emplois et croissance inclusive »

² Source : Interview Magazine Jeune Afrique

³ Sources : Conférence de l'agence française du développement (AFD), Dakar, le 28 juin 2006. R. Walther « Les mécanismes de financement de la formation professionnelle en Europe et en Afrique »

⁴ Source : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2009, John Aitchison et Hassana Alidou

⁵ Source : Rapport Perspectives économiques en Afrique (PEA)/BAD /OCDE/PNUD



RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE



Tom WILSON,
Directeur de Unionlearn

APPRENDRE AU TRAVAIL : LE RÔLE DES SYNDICATS

Qu'est-ce que l'Unionlearn ?

L'Unionlearn est une organisation syndicale nationale consacrée à la formation pour tout le monde. Elle fait partie du Trades Union Congress (TUC), qui est la confédération à laquelle les syndicats britanniques appartiennent. Le TUC est la plus ancienne Fédération syndicale dans le monde. Il représente la quasi-totalité des 7 millions de syndiqués de Grande-Bretagne.

Le TUC a créé l'Unionlearn afin d'avoir une organisation nouvelle et spécifique, qui est bien plus que simplement le Département de l'Éducation du TUC.

L'Unionlearn est financée par le gouvernement et le TUC, et emploie 60 personnes à Londres et dans toute l'Angleterre. Il y a des organisations similaires en Écosse et au Pays de Galles.

L'Unionlearn distribue des subventions d'apprentissage, d'une valeur £ 400 K en moyenne à 35 syndicats tout en apportant son soutien aux dirigeants syndicaux et à des représentants qui siègent dans les organismes nationaux, régionaux et locaux chargés de la question des politiques de formation.

Au cours des 10 dernières années, l'Unionlearn a aidé plus de 1,5 million d'apprenants, dont 240 000 en 2013/2014. C'est un million et demi de personnes qui ont pu apprendre grâce à leur syndicat.

Comment ?

Le pilier de tout cet apprentissage sur le lieu de travail est le délégué syndical chargé de la

formation sur le lieu de travail. Ces délégués ont le droit légal de négocier avec les gestionnaires, d'effectuer des enquêtes de compétences et d'aider leurs syndiqués.

L'Unionlearn a formé 30 000 délégués chargés de la formation qui :

- négocient avec les directeurs et les employeurs pour améliorer la formation ;
- travaillent avec les universités locales pour améliorer les possibilités de formation ;
- encouragent leurs membres à suivre des cours ;
- mettent en place des centres de formation sur le lieu de travail ;
- aident tout le monde, à l'intérieur et à l'extérieur du lieu de travail.

Les types d'apprentissages concernés

Premièrement, il y a des cours très informels ou non formels, très populaires parmi les gens qui sont « rouillés » et qui manquent de confiance en eux. Il s'agit souvent de personnes qui n'ont pas bien réussi à l'école ou à l'université. Il leur est proposé des cours de cuisine, de généalogie, de danse, d'astronomie, de diététique, d'histoire, ou des clubs de lecture. L'objectif est d'aider ces personnes à redécouvrir le plaisir d'apprendre, à développer la confiance en eux, à apprendre à apprendre ensemble – et en même temps à mieux rédiger et à améliorer leurs compétences en informatique. Plus de la moitié de ceux qui participent à des cours informels continuent ensuite et suivent des cours plus formels menant à des qualifications.

Deuxièmement, il y a des cours formels en relation avec un métier qui conduisent à des qualifications. Ceux-ci se situent généralement au niveau 2, qui correspond à peu près à ce qu'un jeune de 16 ans est censé savoir, ou au niveau 3 (celui d'un jeune de 18 ans). Cependant, quelques milliers de membres étudient à l'université, ou suivent des cours du niveau de technicien et s'inscrivent à des programmes de Formation professionnelle continue. Ces cours en rapport avec l'emploi sont souvent dans les domaines de l'informatique, de l'anglais, des mathématiques, de la gestion et du leadership, ou des cours de formation professionnelle spécifiques tels que la vente

au détail, l'hôtellerie, le service clientèle ou la santé et la sécurité.

Troisièmement, citons les programmes de formation organisés par les employeurs pour les jeunes, comme l'apprentissage, les stages ou les programmes d'expérience professionnelle. Les syndicats veillent à ce que ces cours soient conçus d'une manière qui reflète les besoins réels de l'apprenant. Les délégués chargés de la formation peuvent aider à encourager les jeunes qui entrent dans le monde du travail et qui ont besoin de beaucoup de soutien et de mentorat informels.

Les employeurs apprécient le rôle des syndicats pour la formation

Les employeurs et les syndicats sont, bien sûr, souvent en désaccord. Les employeurs n'aiment pas toujours les syndicats, ou l'inverse. C'est naturel. Mais quand il s'agit de la formation, c'est différent, car c'est une situation « gagnant-gagnant ». Les employeurs et les syndicats travaillent alors très bien ensemble en un partenariat solide.

Citons quelques chiffres importants provenant de recherches indépendantes effectuées par l'Université de Leeds. Les chercheurs ont questionné plus de 400 employeurs – tous concernés par la formation gérée par des syndicats, et à la tête d'entreprises petites ou grandes ; à elles toutes, elles employaient plus d'un million de travailleurs. Les résultats sont impressionnants :

- 87 % des employeurs voulaient que l'activité de la formation gérée par les syndicats se poursuive ;
- 91 % pensaient que les syndicats devraient faire plus concernant la formation ;
- 53 % ont dit que cela présentait l'avantage supplémentaire d'améliorer les niveaux de confiance en soi ;
- 52 % ont trouvé que ces initiatives avaient également amélioré le moral ;
- 88 % des employeurs ont apporté un soutien financier, et pas seulement des paroles d'encouragement, et payé des congés de formation ;
- 78 % ont dit qu'ils avaient investi plus d'argent

dans l'apprentissage suite à leur travail avec leurs syndicats ;

- et 55 % des employeurs ont déclaré que leurs employés avaient acquis de nouvelles qualifications.

L'Unionlearn a recueilli une liste de près de 3000 employeurs britanniques qui travaillent avec leurs syndicats sur la formation et sont heureux d'apporter leur soutien à la formation gérée par les syndicats. Unionlearn dispose de dizaines de « témoignages » chaleureux des employeurs, y compris un discours du chef de la principale fédération des employeurs – la Confederation of British Industry (CBI) – qu'il fit à la conférence annuelle du TUC, et dans lequel il a dit : « la formation gérée par les syndicats est ce que les syndicats font de mieux, et cela mérite notre appui total ».

Les clés de la réussite de la formation gérée par les syndicats

Des relations de confiance

Souhaitez-vous reconnaître devant votre patron que vous avez des problèmes ? Si vous n'étiez pas fort en lecture ou en calcul, le diriez-vous à votre employeur ? Si vous étiez confronté à une nouvelle tâche et manquiez de confiance en vos compétences, vous sentiriez-vous à l'aise pour le dire à votre patron ?

« Probablement pas » est la réponse commune. Maintenant, imaginez que vous avez un emploi précaire mal payé, avec un contrat à durée déterminée (CDD) – vous seriez encore moins susceptible d'admettre que vous avez besoin d'améliorer vos compétences. Mais vous parleriez à quelqu'un en qui vous avez confiance, quelqu'un, comme vous, qui puisse comprendre et avec qui sympathiser – votre délégué syndical pour la formation. Les bons employeurs et gestionnaires le savent. Ils savent bien qu'ils ont un problème s'ils ignorent quelles sont les compétences et les connaissances de leurs employés. Aucune enquête au monde ne dira la vérité si les employés craignent que leurs réponses ne leur fassent perdre leur emploi.

C'est là que le délégué syndical pour la formation entre en jeu. Il peut parler au patron, expliquer ce que sont les besoins en compétences – sans trahir les confidences.

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE

Les bons patrons se félicitent de ces initiatives. Ils veulent savoir comment aider. Le délégué syndical pour la formation peut rapidement établir des relations de confiance en organisant des cours qui répondent aux besoins de l'employé et à sa situation. Il est en effet généralement préférable d'apprendre au travail aux côtés de collègues de travail, dans un environnement familier avec les gens à qui l'on fait confiance.

La motivation et l'implication

Il y a un dicton en anglais : « Vous pouvez mener un cheval vers la rivière, mais vous ne pouvez pas le forcer à boire ». C'est la même chose avec l'apprentissage. Les apprenants n'apprendront pas à moins qu'ils ne le veuillent. Et ils ne veulent pas, s'ils ne se sentent pas motivés. Notre expérience est que la grande majorité des personnes qui travaillent font des efforts pour apprendre. Mais souvent elles ne le disent pas, car elles se sentent mal à l'aise, surtout quand elles ont été en échec scolaire ou sentent que leur employeur fournit une formation qui ne correspond pas à leurs besoins.

Certains employeurs abandonnent et pensent que leurs employés ne veulent pas apprendre. C'est faux. Les apprenants ont envie d'apprendre – mais ils doivent être impliqués. La plainte la plus fréquente est qu'« ils ne veulent pas retourner dans la salle de classe ». Les travailleurs adultes ne veulent pas être traités comme des enfants.

C'est pourquoi la discussion entre le délégué syndical et l'employeur ou le gestionnaire est si importante.

Et il est tout aussi important que l'apprentissage soit conçu comme une expérience collective, s'appuyant sur l'expérience des apprenants, et reposant non pas sur l'idée qu'ils sont des récipients vides en attente d'être remplis d'un savoir apporté par un expert, mais sur l'idée qu'ils sont des participants volontaires qui veulent apprendre ensemble et ont besoin du soutien et de l'aide d'une personne amicale et de confiance.

Des résultats satisfaisants

Comment savoir si ce modèle de formation fonctionne mieux que la formation traditionnelle ? Nous avons comparé des cours de formation gérés par le syndicat avec des cours similaires qui n'impliquent pas les syndicats. Les employeurs eux-mêmes disent que la participation du syndicat a massivement amélioré les taux de participation aux formations et de réussite. Bien sûr, les chiffres varient énormément selon les cours ou l'employeur, mais en général :

- Nous constatons que le nombre de travailleurs qui saisissent les possibilités d'apprentissage a doublé.
- Il y a beaucoup plus d'assiduité à ces cours et moins de personnes qui abandonnent.
- Les taux de réussite sont beaucoup plus élevés - généralement autour de 90 % plutôt que 70 %.
- Et les salariés sont beaucoup plus désireux de poursuivre leur apprentissage en allant à de nouveaux cours.

Des moyens et résultats financiers

L'Unionlearn dispose elle-même d'un budget annuel de près de 18 £ M. Elle distribue environ £ 12 M en subventions à des syndicats et le reste finance les activités centrales et régionales telles que des conférences, la formation sous diverses formes, des publications et bien sûr son personnel de 60 personnes.

Les subventions attribuées aux syndicats paient les salaires d'environ 200 personnes travaillant pour le syndicat. De plus, les syndicats eux-mêmes financent environ 150 autres employés, ce qui fait un total d'environ 350 employés du syndicat dédiés à la formation. Ce nombre correspond à environ 1/8^{ème} de l'ensemble du personnel du syndicat, et il est à la hausse.

Le budget de l'Unionlearn - 18 M £ - est composé de 14 M £ versés par le gouvernement britannique, 2 M £ provenant du TUC et deux autres millions provenant d'autres subventions et de contrats, y compris 500 K £ de l'UE. Chaque « 1 £ » de financement du syndicat génère « 6 £ » (souvent plus) versés par les employeurs. Donc l'Unionlearn génère au moins 90 M £ d'investissement supplémentaire dans la formation de la part des employeurs. Ce ne

sont que des chiffres facilement mesurables.

Des résultats au niveau de l'économie

Toutes les études (dont celle de l'université de Leeds) montrent qu'il y a beaucoup d'avantages supplémentaires bien plus importants qui ne peuvent être mesurés aussi facilement :

- dans l'aide aux jeunes et à la communauté plus large ; par exemple de nombreux centres de formation sur le lieu de travail sont ouverts au public ;
- dans des avantages supplémentaires pour les employeurs, comme une diminution des congés maladie, des changements de personnel moins nombreux, etc. ;
- dans des avantages supplémentaires pour l'économie nationale, en promouvant et soutenant l'importance de l'apprentissage.

Ces avantages économiques plus larges expliquent pourquoi le gouvernement britannique est heureux de continuer à fournir un soutien substantiel. L'Unionlearn est reconnaissant de ce soutien d'un gouvernement de coalition dirigé par les Conservateurs et qui n'est pas considéré d'emblée comme favorable aux syndicats.

Les perspectives pour l'avenir

Lorsque l'Unionlearn a démarré en 2006, il y avait beaucoup de sceptiques qui croyaient que cela ne durerait pas. Lorsque le gouvernement travailliste a perdu les élections en 2010,

beaucoup pensèrent que son financement serait réduit dans le cadre du programme d'austérité de la coalition dirigée par les Conservateurs.

Les prévisions des sceptiques se sont révélées fausses.

L'Unionlearn reçoit un fort soutien du gouvernement, de chaque parti politique britannique, de milliers d'employeurs, y compris de tous les principaux organismes patronaux et de centaines d'associations locales. À l'échelle internationale, elle bénéficie de l'appui de l'Union européenne et de l'OCDE – qui ont toutes deux félicité ce modèle de formation sur le lieu de travail.

L'apprentissage devient plus important du fait que les économies reposent de plus en plus sur le savoir et les compétences. Ce que l'on apprend au travail devient plus important que ce que l'on apprend en classe. Les syndicats offrent des partenariats fiables et de confiance pour faciliter la formation au travail.

L'Unionlearn est l'organisation qui a prouvé qu'elle fournit cette possibilité d'apprendre.

C'est pourquoi elle a si bien réussi – et c'est un succès qui peut être répété à travers le monde dans tous les pays où les travailleurs peuvent s'organiser en syndicats.

Pour en savoir plus, consulter notre site Web www.unionlearn.org.uk ou contacter : twilson@tuc.org.uk



RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE



Abdellah MEZZIOUANE,

Secrétaire Général de
la CGPME Paris Ile-de-
France

www.cgpme-paris-idf.fr

LE RÔLE DES PETITES ET MOYENNES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE

L'anticipation des mutations économiques oblige les entreprises à prendre en compte la notion d'apprentissage pour leur collaborateur. L'ampleur de ces changements et leur complexité ont généré des défis nouveaux pour les entreprises, et singulièrement pour les plus petites d'entre elles.

Ces mutations sont dues principalement à la diffusion des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), la réorganisation du travail, la complexification des systèmes de production et de distribution. La capacité à trouver, à trier et à analyser l'information est devenue un des vecteurs essentiels de l'organisation et du développement de l'activité économique. L'adaptation permanente des produits et services, due à la volatilité des marchés et des nouvelles exigences des clients et donneurs d'ordres à l'échelle mondiale, impose à l'entrepreneur la modernisation et la compétitivité de son entreprise en permanence, elle-même reposant essentiellement sur la qualité de son capital humain.

Tous les secteurs d'activité sont concernés face à ces mutations. Des secteurs stratégiques sont particulièrement en demande de main d'œuvre, tels que la construction aéronautique et automobile, les éco-industries, l'industrie et les technologies de la santé, les industries créatives, les technologies de l'information et

de la communication / numérique.

Les petites et moyennes entreprises ont-elles pour autant les moyens internes pour intégrer ces changements en termes de compétences ?

Cette question est d'autant plus cruciale pour les petites et moyennes entreprises. D'un point de vue purement quantitatif, les très petites entreprises (TPE) représentent 2.7 millions d'entreprises, soit 95 % des entreprises françaises. Elles emploient 37 % des salariés et pèsent pour 28 % de la valeur ajoutée. Elles constituent un public très hétérogène. Leur perception de la gestion des apprentissages tout au long de la vie peut varier, allant d'un rejet des mesures Ressources Humaines chronophages à un véritablement engagement du dirigeant dans une stratégie de responsabilité sociale d'entreprise (RSE).

Le profil de ces entreprises les expose à des difficultés structurelles, comme l'absence de service de Ressources Humaines structuré. Le recours à un consultant externe est perçu comme trop coûteux, par rapport aux bénéfices attendus. De plus, il existe un risque important de déstabilisation en raison du vieillissement démographique et au manque de coopération intergénérationnelle. L'expertise d'une TPE ou PME peut ainsi pâtir durablement du départ d'un salarié. La situation de crise renforce ce travers d'immobilisme, les TPE se recentrant sur leur métier, préférant ne pas innover. Cela signifie le maintien des compétences du collaborateur sur un domaine d'action très ciblé, au risque d'une perte de motivation.

Pour autant, les TPE et PME ont des atouts indéniables permettant l'évolution de leurs collaborateurs qu'il faut renforcer. L'équipe dirigeante doit être formée à un management collaboratif de proximité, pour accroître l'implication des salariés. La taille des équipes favorise une prise de compétences beaucoup plus diversifiée que dans un grand groupe. La formation professionnelle est alors un outil essentiel pour tirer tous les avantages et permettre une prise de responsabilité plus rapide.

Comment accompagner les petites et moyennes dans leur prise en compte des apprentissages tout au long de la vie ?

La CGPME Paris Ile-de-France développe depuis 2006 une action de sensibilisation et de formation des dirigeants pour convaincre les dirigeants de valoriser son capital humain. Dans cette perspective, les réseaux d'entreprises comme la CGPME Paris Ile-de-France, mais aussi les clusters, club d'entreprises... sont des lieux d'échanges et de formation pour le dirigeant pour faire évoluer ses métiers.

Le premier axe d'action porte sur le développement d'une culture de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), donnant les moyens aux dirigeants d'anticiper les mutations économiques, le vieillissement de leur équipe et l'intégration des obligations légales. Les projets Diagnéo RH et RH Academy sont des outils accessibles à toutes les entreprises qui associent auto-diagnostic du dirigeant et auto-formation via le e-learning. Le dirigeant prend du recul sur les compétences dont il dispose dans son entreprise pour anticiper des changements favorables, révéler les compétences des équipes et préserver les savoir-faire et métiers. Ce programme cible des thématiques structurantes : égalité femme/homme, handicap, emploi des seniors, formation continue, RSE...

Nous faisons face à un constat alarmant. En France, le taux d'emploi des jeunes entre 16 et 24 ans est seulement de 29,4 % (contre 49,6 % au Royaume-Uni et 46,4 % en Allemagne). Moins de 425 000 jeunes sont en contrats d'alternance, 15,1 % des moins de 25 ans au chômage, les enfants d'immigrés étant particulièrement vulnérables suite à l'échec scolaire. Notre second axe d'action porte donc sur la valorisation de l'alternance, comme moteur de l'insertion professionnelle, en associant apprentissage et expérience professionnelle. En Ile-de-France, nous proposons un réseau de Développeurs de l'alternance mobilisés pour faire gagner du temps aux dirigeants (information sur les contrats, diagnostic de besoins, mise en relation dans la recherche de candidats...).

À cela s'ajoutent vingt-quatre Ambassadeurs de l'apprentissage, entrepreneurs bénévoles qui conseillent leurs pairs pour faire baisser le nombre de ruptures de contrat. La mise en place d'un Médiateur de l'Apprentissage permettra également d'améliorer globalement le dispositif.

Enfin, notre rôle essentiel est de décloisonner l'entreprise, en l'inscrivant dans un réseau d'acteurs. Ainsi, le rôle des Développeurs de l'alternance sur le territoire francilien est essentiel, car ils permettent au dirigeant isolé de connaître les acteurs de la formation sur son territoire. Nous agissons également en amont, en créant des partenariats avec les Centres de formation d'apprentis, les Universités et les Grandes écoles pour valoriser l'adéquation entre formations et besoins des entreprises. Nous travaillons avec le tissu associatif et les écoles sur la thématique du recrutement en ciblant les territoires et les qualifications les plus fragiles, en organisant des salons emplois, Job Dating, Rencontre Doctorants-PME... Enfin nous tissons des liens entre petites, moyennes et grandes entreprises : insérer les alternants formés par les grandes entreprises dans les petites et moyennes entreprises pour créer de l'emploi durable.

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE



Jean WEMAËRE,
Président
de la Fédération de la
formation professionnelle

ENTRE CAPITAL HUMAIN ET CROISSANCE, AU CŒUR DU LIEN VERTUEUX LA PLACE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE EST MAJEURE

La formation professionnelle, parce qu'elle transmet et génère les compétences, est un levier crucial de compétitivité et de croissance. Elle lutte contre l'obsolescence des compétences, accompagne les chocs d'innovation et prépare aux métiers de demain.

En réalité, elle engendre des impacts bénéfiques sur la compétitivité et la croissance à plus d'un titre.

- **À l'échelle de l'individu,** la formation professionnelle engendre une meilleure adéquation au poste de travail et augmente la productivité de l'actif qui bénéficie de l'action de formation. En permettant d'évaluer et potentiellement de certifier les compétences des individus, la formation sécurise le parcours professionnel et favorise les mobilités en limitant les périodes de transition.

- **À l'échelle de l'entreprise,** elle permet une gestion maîtrisée et évolutive des ressources humaines et accompagne la montée en compétences des talents. En outre, elle contribue à un environnement de travail

plus efficace, notamment par les formations transverses. Le développement d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie permet à l'entreprise de bénéficier de salariés plus à même d'intégrer les rapides évolutions technologiques et organisationnelles. Enfin, elle lui confère des atouts immatériels indéniables.

- **À l'échelle du pays** enfin, la formation professionnelle est au cœur de la stratégie du développement de la marque France et de la compétitivité hors coût de notre pays. Elle permet de pallier l'accélération de l'obsolescence des compétences qui constitue un défi majeur pour nos sociétés à l'ère de l'économie de la connaissance. Et pour notre pays (5e puissance économique mondiale), c'est un enjeu capital dans la concurrence internationale que de disposer d'actifs mobiles et capables de se saisir rapidement de la nouveauté pour en retirer un avantage concurrentiel. La formation sera de plus en plus la clef de la croissance : il ne faudra pas travailler plus, mais travailler mieux. Ainsi, selon une étude de l'OCDE¹, les formations qui accompagnent les actifs tout au long de leur vie professionnelle atteindront à l'horizon 2060 jusqu'à 10 % du temps de travail.

Outre les nouveaux outils qu'elle crée, la réforme de la formation de la formation professionnelle issue de la loi du 5 mars 2014 engage les entreprises dans une démarche de responsabilisation en matière de gestion de leur capital humain. Beaucoup d'entreprises investissent déjà massivement dans la formation (je pense notamment au Groupe La Poste²). En effet, en plus d'être une obligation juridique validée à maintes reprises par les tribunaux, le maintien et le développement des compétences des salariés par leurs employeurs sont des atouts stratégiques et indispensables pour faire face aux besoins des entreprises de demain. Nous sommes face à un triple courant : le premier c'est l'évolution des métiers, 30 % de ceux de demain sont ignorés dans le domaine des nouvelles technologies notamment. Deuxièmement, le capital machine n'est plus le premier facteur de production, c'est l'homme, et enfin, l'éducation et la formation

sont les premiers moteurs de croissance selon l'OCDE. **Ces évolutions impliquent pour ces dernières d'initier une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, mais aussi son évaluation. Pour valoriser l'importance du développement des compétences, la fédération de la formation professionnelle (FFP) a animé, sur mandat du Ministère de l'Économie, un groupe de travail qui a permis la réalisation d'un guide de reporting à destination des entreprises présenté le 18 février 2013 à Bercy.** Depuis, la loi du 5 mars 2014 – que la FFP a accompagné, des négociations de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 14 décembre 2013 jusque dans sa mise en œuvre – a fait un pas dans cette voie en supprimant en partie l'obligation fiscale de former.

Fort de nouveaux mandats des Ministères de l'Économie et du Travail, la FFP anime le comité de pilotage « capital humain et formation professionnelle, investissements pour la compétitivité », qui vise à outiller cette nouvelle approche de la formation, en accompagnant les entreprises dans le choix de la qualité, en proposant des mécanismes incitatifs, ou encore en développant les innovations du secteur et en mettant en place des outils de mesure des impacts sur la responsabilité sociale des entreprises (RSE) concernant la formation professionnelle.

La deuxième édition de ce comité de pilotage s'est réunie le 28 janvier à Bercy pour présenter les travaux des cinq groupes de travail qui se sont constitués visant à :

- diffuser les indicateurs contenus dans le guide de reporting à destination des entreprises ;
- mieux cerner la notion de dépense en formation, en lien avec la performance économique de l'entreprise et étudier, dans une seconde phase, les voies pour mieux la valoriser ;
- encourager l'accès au crédit des PME qui investissent dans la formation professionnelle ;
- accompagner la qualité en formation professionnelle ;

- soutenir l'innovation dans et par la formation professionnelle.

L'innovation est essentielle, car elle permet à l'ensemble de l'écosystème (financier, organisme de formation, manager, formé, etc.) de répondre au mieux à la demande de l'apprenant. Le digital est en cela à la fois un enjeu et un outil de la formation³. Cela suppose une conception large de l'action de formation, qui reste trop restreinte dans notre corpus légal. Cela nécessite par ailleurs une prise en compte de la formation professionnelle comme secteur économique à part entière, afin de lui permettre d'investir et d'innover.

À ce titre, il faut noter que la formation professionnelle est un secteur économique à part entière qui génère 7 milliards d'euros de chiffre d'affaires et emploie 150 000 salariés. C'est un marché quasi exclusivement privé : 97 % des organismes de formation sont privés et couvrent les ¾ du marché en termes de chiffres d'affaires. Enfin, c'est un marché en développement. Malgré le ralentissement général de l'activité économique, davantage de personnes sont ainsi formées chaque année, et ce sur tous les segments, pour tous les statuts et selon les différentes modalités pédagogiques avec une montée en puissance des technologies (apprentissage à distance (e-learning), formation hybride (blended learning), jeux sérieux (serious game), cours en ligne ouvert à tous : Massive Online Open Course (MOOC), etc.).

Enfin, en période de crise, il est important d'envoyer un signal fort aux individus et aux petites et moyennes entreprises en permettant une déductibilité fiscale de leur investissement en formation.

¹ OCDE, Horizon 2060 : perspectives de croissance économique globale à long terme, novembre 2012

² <http://www.jean-wemaere.com/archive/2014/10/13/quand-la-poste-met-la-formation-au-cœur-de-ses-priorites.aspx>

³ <http://www.jean-wemaere.com/archive/2014/09/23/>

SESSION INTERNATIONALE N°3

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE



Armelle BILLIAUD,
membre du CMA,
consultante RH

développement des compétences, innovation, performance et atout concurrentiel. Du côté des salariés, ce sont des enjeux d'adaptation à la société du savoir et de la connaissance : pour détenir des savoirs (validés par des diplômes, des titres) mais aussi pour développer sa propre capacité d'apprentissage, pour au final le maintien de l'employabilité, la sécurisation des parcours professionnels et le développement personnel et professionnel.

EN SYNTHÈSE

La diversité des interventions de cette session internationale, centrée sur le rôle des entreprises dans les apprentissages tout au long de la vie, a permis d'aborder la question sous deux angles complémentaires :

- l'action opérationnelle de l'entreprise (LVMH, Groupe UP, BGFIBank) qui, à un certain moment de son développement, de son histoire, dans un contexte précis, met en place des solutions spécifiques d'apprentissage ;
- le support d'acteurs institutionnels (Centre de formation des syndicats britanniques l'Unionlearn, Confédération des PME en Ile-de-France, Fédération de la Formation professionnelle en France) pour aider les entreprises et les salariés dans le développement des compétences.

QUELS SONT LES ENJEUX QUI PRÉSIDENT À L'INSCRIPTION DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Du côté des entreprises, ce sont des enjeux d'adaptation aux évolutions de leur environnement et donc d'anticipation des mutations économiques (usages des technologies de l'information et de la communication (TIC), complexification des systèmes de production et de distribution, volatilité des marchés, exigences des clients...) via le capital humain. Est démontré le lien de cause à effet entre : apprentissage,

CES ENJEUX CONCERNENT DONC AU PREMIER CHEF :

L'ENTREPRISE

- Pour LVMH : il s'agit de la transmission des savoirs faire dans le secteur de l'artisanat du luxe et de la pérennisation des métiers à apprentissage long.
- Pour le Groupe UP : les pratiques RH doivent permettre l'accompagnement du développement en France et à l'international, l'accompagnement de la diversification stratégique, tout en restant en cohérence avec les valeurs de l'entreprise et celles de l'Économie Sociale et Solidaire.
- Pour BGFIBank : son développement international passera par plus de qualification, de polyvalence, de capacité d'adaptation au changement.

LES SALARIÉS

- LVMH centre cette action sur des jeunes en difficulté d'insertion.
- Au sein de BGFIBank et plus largement en Afrique, il s'agit de combler un gap de formation, initiale et continue.
- Tous les salariés du Groupe UP ont droit à une formation tout au long de leur vie professionnelle.
- Unionlearn cherche à accompagner des salariés qui ont peu d'appétence à la formation.

MAIS AUSSI, PAR CAPILLARITÉ :

LES TERRITOIRES / RÉSEAUX :

La CGPME développe un réseau de chefs d'entreprises, des clubs d'échanges, des partenariats avec écoles, associations, entreprises...

LES SECTEURS D'ACTIVITÉ :

LVMH participe à la valorisation des métiers de l'artisanat et de la création auprès des jeunes, et l'exemple d'une banque comme BGFbank peut avoir un effet accélérateur sur tout le secteur bancaire en Afrique.

UN PAYS, VOIRE UN CONTINENT :

- En Afrique, le développement du formidable potentiel de ce continent ne pourra se réaliser sans combler le gap de formation.
- En se développant à l'international, le Groupe UP participe au développement local là où il est implanté.
- En France, du fait du poids des PME dans le tissu économique, leur montée en compétences peut être une réponse à la recherche d'une compétitivité hors coût. Par ailleurs, le maintien du rang de la France dans la concurrence internationale nécessite de se « saisir rapidement de la nouveauté pour en retirer un avantage concurrentiel » selon la Fédération Française de la Formation Professionnelle.

EN QUOI ET COMMENT L'ENTREPRISE EST-ELLE UN LIEU DE DÉVELOPPEMENT DES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Les intervenants nous livrent des solutions d'apprentissage essentiellement sur mesure, car elles doivent être adaptées aux besoins, au contexte, aux populations cibles :

- LVMH : une formation diplômante de haut niveau en partenariat avec des écoles spécialisées pour des jeunes en apprentissage (niveau 3e ou CAP).
- BGFIBank : la création d'une Business School interne pour des formations aux métiers bancaires, au management, mais ouverte à

d'autres établissements du secteur.

- Groupe UP : un parcours de formation pour tout nouvel embauché pour l'acquisition de savoirs lui permettant de voter en connaissance de cause (en cohérence avec le modèle de gouvernance).
- Unionlearn : création de divers types de formation, de l'informel (pour attirer les rétifs à la formation) à la certification professionnelle.
- Fédération de la Formation Professionnelle : dans le cadre de la loi de mars 2014, responsabilisation des Entreprises à la gestion de leur capital humain, aide aux entreprises pour un bon investissement formation, pour son évaluation.

QUELLES SONT LES PERSPECTIVES ?

Comment prolonger ces démarches ? Quels sont les axes à privilégier pour lever les freins et favoriser l'implication des différents acteurs ?

La transférabilité des démarches, surtout celles qui sont réussies, est à évaluer systématiquement pour les étendre à d'autres métiers (couture, tailleur, horlogerie, vigne... pour LVMH), d'autres entreprises (c'est la finalité même de la CGPME), d'autres pays (dans le cadre du développement international du Groupe UP)...

Les apprentissages tout au long de la vie (ATLV) gagneront à être développés et ancrés sur le territoire/bassin de vie, par des partenariats multi acteurs :

- partenariat Public/Privé, pour développer le financement de la formation au Gabon par exemple ;
- partenariat de tous les acteurs au sein d'un territoire : entreprises, associations d'insertion, écoles... favorisé par la CGPME.

SESSION INTERNATIONALE N°3

RECONNAÎTRE ET DÉVELOPPER LE RÔLE DES ENTREPRISES DANS LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE

[quand-le-digital-penetre-le-monde-de-la-formation.aspx](#)

Il y a lieu de développer la [Formation dans et par le travail](#), en élargissant la conception de l'action de formation, notamment en France : passer du stage en présentiel en dehors de l'entreprise à l'utilisation des situations de travail comme source d'apprentissage entre collègues, avec les responsables, pour rendre l'Entreprise apprenante. Ceci est de nature à accroître la coresponsabilité et le co-engagement entre Entreprise et Salariés et à diminuer les freins à l'apprentissage :

- pour l'Entreprise qui invoque la question du manque de temps, d'organisation, d'argent : développer l'apprentissage organisationnel suppose de passer de la formation/coût à la formation/investissement.
- pour le Salarié : intégrer l'apprentissage dans les situations de travail évite de relier la formation au souvenir négatif du système scolaire, quand le salarié a déjà connu l'échec.

Enfin, cela permet à la fois de « banaliser » et de valoriser l'acte d'apprendre en en faisant un élément clé des pratiques professionnelles : comprendre ce qu'on fait, l'explicitier, l'améliorer, le transférer, le transmettre.

[L'utilisation plus large du numérique](#) favorisera l'innovation pédagogique : apprentissage à distance, cours en ligne ouvert à tous, jeux sérieux... et peut déboucher sur une nouvelle relation de l'apprenant au savoir et de l'apprenant au formateur.

Enfin, ces perspectives doivent s'appuyer sur [une professionnalisation du secteur de la Formation Professionnelle](#) : c'est vrai en Afrique, où, au-delà de la question du financement, la réflexion sur les contenus doit favoriser les apprentissages Métiers, plus que les savoirs fondamentaux. Mais aussi en France, où la réforme récente de la formation professionnelle implique de la considérer comme un secteur économique à part entière, pour permettre investissement et innovation.

LES 4 SESSIONS INTERNATIONALES

SESSION INTERNATIONALE N°4

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES POUR LEVER LES OBSTACLES « AU VIVRE ENSEMBLE » DANS LA DIVERSITÉ CULTURELLE.



COORDINATION

Farida TEMIMI, Ingénieure en formation, chargée de mission qualité et pédagogie Fédération Européenne des Écoles, Déléguée Générale du CMA

INTERVENANTS

Fred DERVIN, Professeur/Chercheur Université d'Helsinki Finlande

J. Francisco R. QUEIRUGA, Président de la Chambre de Commerce Latino-Américaine

Khaled ROUMO, Écrivain, Formateur interculturel

Patricia VIEGAS, Professeure d'espagnol

Chris WERT, Directeur Développement International Télécom École Management

« Nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées. »

MICHEL SERRES

Altérité et Interculturalité, deux notions pour envisager la réalité de nos sociétés multiculturelles et inter-indépendantes où le développement des technologies tend à faire disparaître les distances et confondre les espaces. Que ce soit à l'échelle internationale, ou un niveau national, la capacité de créer des liens entre les cultures est indispensable **pour bien vivre ensemble et en paix.**

Les tensions et les conflits partout dans le monde nous obligent à nous interroger : comment entretenir des relations avec des personnes appartenant à un environnement culturel différent et ayant à la fois une personnalité propre et de multiples identités ? Les compétences interculturelles peuvent être une réponse à cette problématique. Comment faire **une richesse de la diversité** et œuvrer pour développer les compétences interculturelles de chacun ? Sortant des schémas et des idées reçues, les intervenants au cours de cette session, qu'ils soient témoins, chercheurs, praticiens ou experts de l'interculturel, ont partagé leurs réflexions et leurs expériences. Ils ont mis l'accent sur les richesses et les paradoxes de nos sociétés multiculturelles où les cultures et les identités se transforment sans cesse.

Trois thèmes pour relever le défi :

TISSAGE ET MÉTISSAGE

Comment la mobilité sous ses différentes formes favorise l'acquisition des compétences interculturelles formelles et informelles ?

INTERCULTUREL ET APPRENTISSAGE

Les compétences interculturelles sont étroitement liées à l'éducation et à l'expérience. Comment apprendre l'interculturel ? Peut-on former à l'interculturel ?

TRADITION ET MODERNITÉ

La transmission interculturelle et inter-générationnelle. Quel patrimoine transmettre : valeurs, histoire, langue, langage, mémoire, perception, émotion ? Comment reconnaître et valoriser les compétences interculturelles informelles.

Les intervenants à travers leurs différentes approches, leurs réflexions et leurs pratiques ont contribué à construire une interculturalité partagée où le développement et la reconnaissance des compétences interculturelles, qu'elles soient acquises dans un cadre formel ou informel, deviennent essentielles pour faire face à l'évolution de nos sociétés.

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

TISSAGE ET MÉTISSAGE :

DIMENSION INTERNATIONALE DES ÉCOLES DE MANA-GEMENT, MOBILITÉS ET COMPÉTENCES INTERCULTURELLES



Chris WERT, France/
USA - Directeur des
accréditations et
du développement
international Télécom
École de Management,
Institut Mines-Télécom

Les étudiants s'identifient comme des citoyens du monde, interconnectés à différents peuples et différentes cultures. Ils attendent des écoles de management qu'elles les forment et les préparent à évoluer avec succès dans cet environnement multinational concurrentiel, qu'ils connaissent et qu'ils affrontent. Les écoles de management n'ont donc pas d'autre choix que de se définir elles-mêmes comme internationales. Une stratégie internationale réussie garantit que l'école n'est pas dominée par une culture en particulier. L'internationalisation ne signifie pas que l'école renonce à sa culture nationale, mais qu'elle s'approprie une culture internationale, à l'intérieur de laquelle elle s'épanouit.

La dimension internationale d'une école est par essence transversale et relève de la responsabilité de tous et de chacun à l'intérieur de l'institution.

L'école a la responsabilité d'attirer des étudiants internationaux pour générer un environnement multiculturel dans les salles de classe et autres lieux de vie du campus. Pour ce faire, l'école doit avoir un plan de développement

international, qui identifie clairement les étudiants internationaux susceptibles d'être intéressés par ses programmes internationaux, et proposer des procédures d'admission spécifiques adaptées aux étrangers. Elle doit aussi disposer de suffisamment de personnel susceptible de parler l'anglais ou d'autres langues étrangères, dispenser des cours/programmes en anglais, et s'appuyer sur et utiliser des moyens pédagogiques et des études de cas internationaux. L'école doit assurer aux étudiants, aux enseignants et au personnel des expériences de qualité à l'étranger.

Le corps enseignant doit construire des liens durables avec des institutions étrangères afin d'asseoir la réputation internationale de l'école dans le domaine de la recherche et de permettre aux étudiants de recevoir une formation internationale.

L'école doit disposer d'un budget adéquat pour financer ses projets internationaux et d'un personnel suffisant pour les mener à bien. Les projets internationaux incluent, parmi d'autres activités : des échanges d'étudiants, des campus délocalisés, des cursus « double diplômes » et « diplôme conjoint », des cours et programmes en anglais, une école d'été (Summer School), des formations courtes (partenaires et autres), des activités de recherche en collaboration avec des partenaires stratégiques à l'étranger, des partenariats avec des entreprises au-delà des frontières nationales de l'école, un réseau d'anciens actif et réactif à l'international.

L'ensemble du corps professoral doit démontrer sa capacité à enseigner, travailler, effectuer des travaux de recherche dans un contexte mondial. Ils doivent s'investir de manière significative dans une recherche d'envergure internationale, conforme aux critères internationaux.

Finalement, la forme la plus aboutie de la reconnaissance internationale d'une école est la valeur de son diplôme sur le marché mondial. Tout programme international réussi permet à l'école de placer ses diplômés dans des entreprises au-delà des frontières nationales. Pour cela, l'école doit avoir des relations

avec des entreprises du monde entier. Une stratégie internationale efficace crée, développe et maintient des canaux de recrutement appropriés pour offrir aux étudiants des stages à l'international, des emplois de cadres dans des entreprises dont le siège et l'activité sont à l'étranger ; elle crée et maintient un réseau fort des anciens qui travaillent et/ou vivent à l'étranger (mise en place de pôles dans les pays ou villes ciblés, etc...

L'école met à disposition des étudiants, tout au long de leur cursus, une organisation et des moyens qui leur permettent de développer leurs compétences interculturelles. Les programmes de formation, les stages et les séjours à l'international vont contribuer à la construction de compétences interculturelles qu'elles soient acquises dans un cadre académique ou issues du vécu expérientiel.

COMPÉTENCES INTERCULTURELLES FORMELLES ET INFORMELLES DANS LE CADRE D'UNE MOBILITÉ PROFESSIONNELLE ET D'UNE



Patricia VIEGAS

Professeure
d'espagnol au lycée
Notre-Dame de Sion,
Evry

MOBILITÉ PERSONNELLE

MOBILITÉ PROFESSIONNELLE : UN APPRENTISSAGE FORMEL

J'ai participé dans le cadre du programme LEONARDO en Espagne (Valladolid) en octobre 2013 à une mobilité organisée par la Fédération

Européenne des Écoles. Cette Fédération propose des mobilités professionnelles pour les enseignants de son réseau animées par Farida Temimi. Les objectifs principaux de cette mobilité étaient de travailler autour du thème « le profil type de l'enseignant du XXI^e siècle dans le contexte européen » et aller à la rencontre de professeurs espagnols. Les participants ont pu échanger sur leur pratique professionnelle et le statut d'enseignant-formateur en essayant de définir les compétences essentielles d'un l'enseignant, sans pour autant établir un profil type, mais plutôt de dessiner un profil général de cet enseignant-formateur. **Six principales compétences clés ont été dégagées :**

1/ Connaissances, expertise et méthodes pédagogiques :

- Mobiliser ses connaissances, les diversifier et les mettre à jour.
- Exploiter et diversifier sa pédagogie selon le profil et le besoin de chaque apprenant en favorisant l'autonomie individuelle ou collective vers une interaction participative.
- Animer, motiver et encourager.

2/ Accompagnement

- Connaître l'apprenant pour établir une relation de qualité et personnaliser le processus de l'apprentissage.
- Mettre en confiance l'apprenant et se rendre disponible (rôle de guide et de personne-ressource).

3/ Adaptation

- Adopter une attitude réflexive par soi-même ou avec les autres (partage avec les autres enseignants) et se former tout au long de la vie pour être proactif (faire évoluer ses pratiques pédagogiques) et faire face aux évolutions de son métier (réformes, etc.) et de l'environnement (nouveau profil d'apprenants).

4/ Mobilité, multiculturalisme et citoyenneté européenne

- Sensibiliser le public-apprenant à la citoyenneté européenne et à la multiculturalité (vision globale du monde et de l'Europe) : les faire devenir des citoyens européens et développer leur sentiment d'appartenance à la culture européenne (ressemblances et non divergences).
- Croiser les disciplines (approche inter-

SESSION INTERNATIONALE N°4

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

disciplinaire) avec par exemple le programme d'éducation-civique.

- Initier, participer et développer des projets de mobilité (intellectuelle, géographique et professionnelle).

5/ Culture numérique

- Maîtriser, utiliser les outils du numérique et concevoir des produits pour différents supports (tablettes numériques, téléphone, appareils mobiles...) pour rendre mon apprentissage interactif et favoriser l'autonomie des apprenants.

6/ Valorisation de l'identité professionnelle

- Agir de façon juste et respectueuse face à un apprenant.

- Adopter un enseignement éthique et moral sans donner son point de vue tout en prônant les valeurs universelles pour que l'apprenant puisse au mieux se sentir européen et s'ouvrir au monde.

- Anticiper l'avenir, évoluer et innover pour former à des situations et à des métiers à venir.

Ce travail a donné une autre direction et fait sens à ma pédagogie, car je m'y réfère régulièrement. Les rencontres avec des enseignants espagnols se sont révélées riches et instructives. Lors de la visite de l'université Millán Santos (cette Université propose des cursus classiques accessibles à tous les adultes de plus de 25 ans et également des formations destinées aux séniors), j'ai pu observer une professeure dans une séquence pédagogique d'apprentissage de la langue française. L'approche se fait à travers l'histoire et les chansons en partant des connaissances des apprenants. Une méthode pédagogique que j'utilise à présent pour enseigner ma matière (l'espagnol) par le biais du langage musical. Un support qui est pour moi porteur de connaissances culturelles et linguistiques tout en faisant appel à la mémoire auditive de l'apprenant. Cette approche a permis de raviver l'apprentissage de l'élève de manière interactive.

Une autre expérience intéressante fut la visite du Centro de Formación del profesorado e Innovación Educativa de Valladolid, où j'ai découvert et utilisé l'outil interactif Titanpad.

Titanpad est une plateforme collaborative en ligne qui permet aux élèves de rédiger une réponse argumentée à plusieurs, en travaillant et simultanément. L'apprentissage est partagé et complémentaire. Cet outil que je me suis approprié m'a permis de moderniser ma pédagogie. De plus, il a permis mon enseignement de sortir des murs de la classe : ainsi le cours peut être complété à la maison, les élèves en conservent une trace collective et peuvent accéder directement aux documents. Cet outil numérique place l'élève au cœur du système et du savoir et favorise aussi l'autoapprentissage autonome.

Cette mobilité m'a confrontée à un réel questionnement de mon statut d'enseignant, de ma posture professionnelle et réinterrogée ma manière d'enseigner.

MOBILITÉ PERSONNELLE : APPRENTISSAGE INFORMEL VOYAGE ANDIN PÉROU-BOLIVIE (octobre 2014)

J'ai axé ce voyage sur la découverte du système éducatif dans ces contrées lointaines et sur vivre l'école au sein des populations indigènes andines soit retirées sur la vallée sacrée. Mon objectif était de poursuivre la réflexion sur le système éducatif et le statut de l'enseignant de nos jours, déjà menée au cours de la mobilité en Espagne.

Au cours de ce voyage initiatique, j'ai appris en aidant aux tâches quotidiennes (récolte, pêche, bétail, cuisine, réunions de la communauté), et, j'ai été confrontée à une autre dimension de l'enseignement que je pourrais comparer à cette relation forte qu'entretient un indigène avec sa « terre-mère » (la Pacha Mama).

J'ai visité plusieurs établissements scolaires du primaire au lycée. J'ai visité : deux écoles primaires publiques à Llachon, Amantani (petits villages situés sur les bords du lac Titicaca), Taquile ; visite d'un collège à Huayllafara (communauté de 60 habitants isolée à 3500 m d'altitude sur les hauteurs de la vallée sacrée), et l'Orphelinat de Lamay où les religieuses sont chargées de l'éducation d'une cinquantaine de

jeunes filles orphelines (dont les parents sont décédés ou les ont abandonnées pour des raisons financières) entre 3 et 16 ans.

Dans ces établissements les professeurs sont confrontés à une double difficulté : celle de la diversité ethnique (le Pérou compte la plus forte population indigène d'Amérique du Sud comme les Quechuas, les Q'eros, les Aymaras qui occupent ces régions andines) et de l'hétérogénéité des âges et des niveaux différents dans une même classe. Grâce à cette nouvelle expérience, j'ai réinterrogé ma pratique et j'ai donné une nouvelle approche et un nouveau sens à ma pédagogie. J'accompagne davantage les élèves et je suis plus attentive au fait de tenir compte de l'élève dans sa globalité et ainsi de permettre à celui-ci de prendre conscience de sa diversité ; et d'autre part, en valorisant et mettant en lumière leurs connaissances et leurs expériences au service du cours. Ainsi tous partagent leurs connaissances et complètent le contenu du cours.

LES COMPÉTENCES INTERCUTURELLES DÉVELOPPÉES PAR DES JEUNES APPRENTIS LORS D'UNE MOBILITÉ INTERNATIONALE ERAMUS+



Rachel DUJOU,
Responsable du pôle
développement de
l'Agence Erasmus+

L'Agence Erasmus+ éducation et formation basée à Bordeaux est une agence nationale « bras armé » de la communauté européenne (CE) en matière d'éducation et de formation : Erasmus+, mais également des dispositifs complémentaires tels que Europass.

L'agence est responsable de la mise en œuvre d'Erasmus+. Ses missions comprennent des activités de gestion des dispositifs et des activités de promotion. L'agence est également partie prenante de réflexions nationales dans le domaine de l'éducation et de la formation. Elle y apporte l'approche européenne via des outils et des bonnes pratiques notamment.

Un des objectifs de l'Agence est de rendre accessible la mobilité à tous et pas seulement aux étudiants de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous avons cherché à démontrer sur d'autres publics l'intérêt de la mobilité internationale. Pas simplement un ressenti. Nous avons souhaité utiliser une véritable démarche scientifique, travailler sur l'évaluation d'une politique publique concernant des individus. Très simplement la méthode utilisée était basée sur une comparaison de deux populations identiques (les partants et les non partants) en procédant à des interrogations dans le temps pour connaître leur devenir.

Étude des impacts des mobilités internationales sur les apprentis : les apports de la mobilité sur le plan professionnel

Ce sont les résultats d'une étude d'impacts menée sur le public des apprentis entre l'année 2012 et l'année 2015. Des résultats illustrant l'apport de la mobilité sur le plan professionnel : projet professionnel conforté, sentiment d'employabilité renforcé. 80 % des jeunes souhaitent continuer dans le même Centre de Formation des Apprentis, 66 % déclarent avoir acquis des compétences linguistiques réutilisables. Cependant, les apports professionnels restent limités du fait de la durée courte des mobilités (2 à 3 semaines maximum).

Les apports de la mobilité sur le plan personnel

Le jeune a le sentiment que les compétences professionnelles et linguistiques apparaissent secondaires par rapports aux bénéfices personnels. 81 % considèrent que le séjour a amélioré leurs qualités personnelles. Les qualités personnelles déclarées ont aussi un

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

intérêt pour l'avenir professionnel : importance de la motivation renforcée. L'expérience crée un lien social, une occasion pour le jeune de s'exprimer. Le jeune devient intéressant. On l'écoute.

En conclusion, les compétences informelles sont ressenties fortement dès la fin de la mobilité par les jeunes. Importance des effets de la mobilité sur la motivation et la considération est constatée. La question est maintenant de voir quelle formalisation peut être envisagée pour ces compétences informelles. Comment les valoriser ?

[Journal of International Mobility JIM](#)

[Cette revue présente et valorise les expériences de mobilités internationales](#)

Des chercheurs ont commencé à travailler sur cette problématique d'identification des apprentissages informels. Voici un extrait de la revue JIM : « *La question des compétences développées lors de la mobilité internationale relève d'un paradoxe : si beaucoup sont convaincus du fait que partir à l'étranger favorise des apprentissages, ces derniers sont pourtant très durs à identifier, à mettre en mot et à valoriser, y compris pour les jeunes eux-mêmes* ». C'est du moins le constat d'un rapport d'inspection de l'enseignement agricole français pour qui « *l'une des difficultés majeures demeure la détermination de critères et surtout d'indicateurs permettant d'évaluer les compétences générées par cette mobilité, dans la mesure où les principaux acquis se situent dans le domaine du développement personnel* ».

L'article de C Tourmen montre un exemple de situation constitutive d'apprentissage lors de l'arrivée d'une personne dans un pays étranger comme : se repérer, prendre un taxi, un transport en commun, etc. Les apprentissages réalisés portent sur des connaissances culturelles, des connaissances de soi (épreuve de l'inconnu).

Le cadre de valorisation élaboré a pour base un référentiel de neuf situations d'apprentissage. Ce Référentiel aide à la valorisation des compétences, car il est difficile pour les jeunes et difficile pour les employeurs de faire le lien entre les compétences développées en mobilité

et les compétences recherchées (étude CIMO Hidden competencies).

[Le multilinguisme](#)

La compétence linguistique : compétence formelle et informelle, est une compétence essentielle au développement d'un individu, mais aussi à l'évolution sociale et économique d'un pays. C'est pourquoi l'Europe et particulièrement Erasmus+ font la promotion du multilinguisme. Pour preuve : un nouveau texte européen ou une déclaration d'intention sort tous les 2 ans. L'objectif annoncé est « 2+1 » : une langue maternelle, une langue de diffusion et une langue de cœur. Les trois quarts des Européens pensent que la maîtrise de plusieurs langues est un avantage professionnel et personnel. L'agence Erasmus+ fait la promotion du multilinguisme est souhaitée : valoriser les bonnes pratiques issues des projets européens et alimenter une réflexion nationale via une approche européenne. L'agence a un rôle d'assembleur des bonnes volontés au-delà des césures institutionnelles et souhaite soutenir le multilinguisme en France. En France, la problématique des ruptures d'apprentissage linguistique pendant un parcours de formation a été identifiée (exemple : l'apprentissage de l'italien ou du chinois au lycée, mais à l'université le choix devient plus limité).

Une des actions en faveur du multilinguisme se traduit par l'organisation annuelle du label européen des langues avec une remise de prix. L'un des projets labellisés est un album jeunesse pour donner aux enfants le goût des langues et de la diversité culturelle conçu par l'Association d'une langue à l'autre.

INTERCULTUREL ET APPRENTISSAGE

LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET LES LANGUES. TRANSMISSION ET MOBILITÉ



**J. Francisco R.
QUEIRUGA,**
Président de
la Chambre de
Commerce Latino
Américaine

Comment définir les compétences interculturelles nécessaires pour faire face à la mobilité internationale et comment transmettre ces compétences, si – dans le cadre d'un changement de territoire, de langue et de modèle social – nous devons garantir que nos populations resteront autonomes et donc, libres ?

Pour développer cette analyse, nous sommes partis d'un constat : nous vivons dans des sociétés caractérisées par :

- La multi culturalité et la diversité linguistique.
- L'interdépendance socio-économique et socio-politique, ainsi qu'un état d'échange continu.
- La mobilité de populations, linguistiquement et culturellement diverses, sur un territoire commun avec des structures et processus de fonctionnement harmonisés, mais dont l'interprétation reste un mystère pour les populations déplacées.

QUELLES SONT DONC LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR LA MOBILITÉ ?

La mobilité professionnelle des populations demande l'acquisition de compétences que nous appellerons INTERCULTURELLES. Elles vont permettre l'adaptation, au système organisationnel récepteur, de personnes aux origines diverses, avec des cultures différentes.

Ces compétences permettront aussi l'éclosion de langages explicites et formels permettant la transmission de valeurs et de savoirs souvent implicites et/ou informels, créant ainsi les conditions adéquates de communication entre élève et maître, entre récepteur et émetteur, mais comment ?

L'ENJEU DE LA TRANSMISSION DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET LES VÉHICULES DE TRANSMISSION

Nous savons que les compétences interculturelles doivent être acquises conjointement par l'apprentissage et par l'expérience, avec un délicat transfert de l'implicite vers l'explicite, de l'informel vers le formel. L'objectif est donc de pouvoir les transmettre, de créer une pédagogie pertinente de l'apprentissage interculturel, génératrice de valeur et d'utilité, capable de transformer les individus et la qualité de leur vie et de leur environnement. Pour atteindre cet objectif, il est impératif de trouver le véhicule de transmission adéquat, mais lequel ? Les valeurs ? La culture et la langue ? Les objectifs et/ou les besoins ? Les actions réalisées conjointement ?

LA LANGUE COMME VÉHICULE DE TRANSMISSION DE VALEURS, DE CULTURE ET DE COMPÉTENCES :

La langue contient en elle-même les connaissances d'un peuple, d'une culture ou d'un ensemble de cultures et cela explique qu'elle soit un véhicule fondamental dans l'apprentissage, dans la transmission

Cependant, la langue peut devenir un obstacle, quand nous devons communiquer nos valeurs, stratégies, désirs et besoins dans une langue qui n'est pas la nôtre, mais aussi quand nous devons travailler ensemble, en interaction avec des personnes de cultures et langues différentes. Pour éviter qu'elle puisse devenir un obstacle dans notre analyse des compétences interculturelles exigées par la mobilité et la cohabitation de groupes culturels différents, nous avons choisi un ensemble de territoires caractérisés par la multi culturalité exprimée dans une seule langue : l'espagnol, car il est parlé en 20 pays et trois continents. Cela

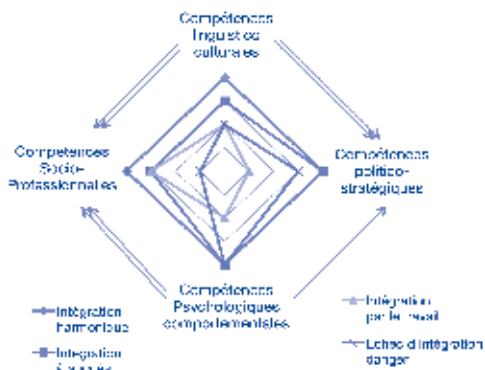
RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

nous permettrait d'éliminer les distorsions linguistiques de notre analyse et nous appuyer sur elle comme décodeur comportemental, afin de trouver une bonne description des compétences qui converge vers l'interculturalité.

DESCRIPTION DES COMPÉTENCES CONVERGENTES VERS L'INTERCULTURALITÉ :

Nous avons déterminé 4 types de compétences sur 4 niveaux, avec une base linguistique commune, et dans un cadre de mobilité socio-professionnelle ample (le continent latino-américain). L'ensemble de ces compétences, qui convergent vers l'interculturalité, configurent une matrice, appelée P.A.R.I.S. : Positionnement Anthropologique de Référence pour l'Insertion Socio-professionnelle. Les paramètres de P.A.R.I.S., sont mesurés dans le cadre d'un test linguistique et comportemental, dénommé ALPHA (Analyse de la Langue Professionnelle Hispano-Américaine), qui s'inspire, dans sa configuration, du principe de probabilité et de la rétroalimentation « expérience-apprentissage ». Le Test mesure donc, en espagnol, les compétences ci-dessous exprimées, afin de déterminer leur convergence ou leur divergence et pouvoir concevoir les régulateurs et les formations nécessaires.

VERS LA CONVERGENCE INTERCULTURELLE OU LA DIVERGENCE



Les compétences socio-professionnelles les plus développées dans ce tableau ont des compétences linguistico-culturelles et psychosociologiques. Autrement dit, c'est le développement de la compétence linguistico-culturelle qui agit comme levier principal pour l'apprentissage interculturel de la langue.

L.C. : Langue et Culture : interaction dans l'apprentissage : Cet axe mesure les compétences linguistico-culturelles, orales et écrites, c'est-à-dire, grammaire, expressions idiomatiques, compréhension de textes socio-politiques et de situation sociale et d'entreprise, considérant celles-ci, verticalement et horizontalement. Plus le niveau de maîtrise de cette compétence est haut, plus le développement des compétences SP (Socialisation/Entreprise) et EP (Intégration Socio-Politique) devient naturel.

S.C. : Construction Personnelle : comportement individuel, c'est-à-dire, analyse des compétences d'adaptation psychologiques et comportementales face à un changement du cadre culturel et de vie. La non convergence de S.C. et de S.P. peut être une source de conflits

S.P. : Socialisation et Entreprise : comportement d'appartenance, autrement dit, élimination des tensions psychologiques personnelles s'appuyant sur l'appartenance à un modèle et à des processus qui facilitent l'adaptation socio-professionnelle.

E.P. : Intégration Socio-Politique : l'Action sociale constructive et intégratrice, d'un point de vue social et politique, requiert un bon développement des compétences exprimées en LC et en SC.

MATRICE P.A.R.I.S.

La description de ces compétences, ainsi que l'interaction entre elles selon leur grade de développement, véhiculée par une analyse linguistique basée sur la diversité des peuples employant la même langue, est un premier pilier, à mon avis fondamental, dans la construction d'un modèle d'apprentissage interculturel.

Planificación Integral P.A.R.I.S. basada en cuatro competencias convergentes hacia la Interculturalidad. Modelo de Matriz de Referencia para la Inserción Socio-Profesional P.A.R.I.S.					
NIVEL DE GRADO DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS	L.C.	S.C.	S.P.	E.P.	COMPETENCIAS CONVERGENTES P.A.R.I.S.
1	Comprensión de la lengua y cultura de los hablantes nativos.	Identificación de las características culturales de los hablantes nativos.	Comprensión de los textos escritos y orales.	Integración de los conocimientos adquiridos.	A2
2	Comprensión de la lengua y cultura de los hablantes nativos.	Identificación de las características culturales de los hablantes nativos.	Comprensión de los textos escritos y orales.	Integración de los conocimientos adquiridos.	B1
3	Comprensión de la lengua y cultura de los hablantes nativos.	Identificación de las características culturales de los hablantes nativos.	Comprensión de los textos escritos y orales.	Integración de los conocimientos adquiridos.	B2
4	Comprensión de la lengua y cultura de los hablantes nativos.	Identificación de las características culturales de los hablantes nativos.	Comprensión de los textos escritos y orales.	Integración de los conocimientos adquiridos.	C1

NOUS SOMMES TOUS DES ACTEURS



Khaled ROUMO,
Poète, romancier,
spécialiste du dialogue
des cultures et des
religions,

Khaled Roumo est l'auteur des livres :

- « Le Coran déchiffré selon l'amour », 2nde éd., Erick Bonnier, 2015.
- « L'Enfant voyageur » roman, éditions Le Bas vénitien, Paris, 2011.

Relatif et Absolu : Vous écrivez à l'envers !

Tel est le commentaire que me renvoie mon ami Michel quand il voit son prénom tracé, sur sa demande, en arabe (qui s'écrit de droite à gauche). Nous sommes à Strasbourg, début des années 70. Il fait son Droit, je poursuis mes recherches en littérature française après avoir obtenu ma licence à Damas. Pourtant, j'ai résisté avant de satisfaire au désir de mon ami parce que je m'attendais à une remarque similaire. Je le savais depuis mon pays natal : dévoiler sa « spécificité » ou sa « singularité » personnelle ou culturelle, c'est exposer son « intimité » au hasard des accueils favorables ou défavorables. Ma réaction de l'heure aurait pu varier entre :

- C'est vous qui écrivez à l'envers ! auto-défense légitime et immédiate, du « coup pour coup », mais à la place d'une seule blessure, il y en a deux qui vont s'inscrire dans la mémoire de cette amitié naissante.

- Mal rétribué, je tais ma peine, me ferme, cultive la méfiance et attends la première occasion pour rendre le coup.

- Je mets fin à cette camaraderie sous peine de me recroqueviller sur mon objectif premier : finir ma thèse et ignorer l'univers dans lequel j'évolue ; mais alors les résultats de la recherche s'en ressentiront : je deviendrai un livre

parlant et ambulante.

- Ayant voyagé dans mon propre pays, j'ai compris qu'existent des accents au sein d'une même langue ; des langues au sein d'une même région ; des confessions au sein d'une même religion ; des religions au sein d'une même adhésion au divin ; des visions du monde non reliées au divin ; des ethnies et couleurs de peau au sein d'une même région : autant de réalités qui s'imposent et dont on est invité à déchiffrer le sens.

Je m'arme donc de cette humble sagesse et rappelle à Michel :

- Vois-tu, écrire est un choix ! Un positionnement dans l'espace. Ton nom peut s'écrire en arabe de gauche à droite ; inversement, il peut aussi s'écrire en français de droite à gauche ! Et je le fais devant ses yeux ahuris.

Et puis j'ajoute :

- Les systèmes d'écriture sont multiples : alphabétique, syllabique, logographique... Les Turcs ont adopté d'abord les caractères arabes pour écrire leur langue, puis ils ont changé pour les caractères latins.

- Tout est donc relatif ? aurait commenté Michel, gagné à cette sagesse.

- Oui, jusques y compris les cultures elles-mêmes qui ne sont que des visions du monde (mythologies, religions, croyances, philosophies...), des conventions, des explications de notre présence sur terre, des tentatives de donner sens...

- Mais alors si tout est relatif, qu'est-ce qui est absolu dans une culture ? nous nous serions interrogés, tous deux.

L'Autre : Miroir ou Témoin

Pour répondre à cette question, il nous faut toute une vie ; et plus « la diversité » nous traverse et travaille, plus les horizons du savoir s'éloignent de nous ! Les quatre réactions mentionnées plus haut ne sont pas fictives : chacune d'entre elles entraîne ses propres conséquences. C'est notre vraie rencontre avec l'Autre qui fait naître et fleurir notre humanisme. Car nul ne peut se voir ni se concevoir sans une surface polie qui puisse réfléchir son image. Mais cet Autre n'est pas un miroir dans le sens fusionnel : deux singularités qui finissent par n'en faire qu'une baignant dans

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

un narcissisme réciproque, ni un simple reflet d'un soi-même qui ne cherche qu'à s'affirmer, ni un objet qui répond à l'injonction : « Miroir, dis-moi que je suis la plus belle (le plus beau) ! » L'emploi du superlatif ici induit comparaison et hiérarchie, et toutes deux tuent dans l'œuf la possibilité d'une relation fructueuse excluant, de facto, concurrence et rapports de force. L'Autre devrait être un témoin qui nous révèle à nous-mêmes : une vocation, une potentialité, une défaillance, un manque... Cela ne peut se faire que sur une base de confiance qui triomphe d'obstacles réels signalés par les philosophes antiques et modernes : « Homo homini lupus » est : « l'homme est un loup pour l'homme » et « L'enfer, c'est les autres ».

L'Éducation Permanente

La figure du labyrinthe est ce qui représente le mieux notre entrée dans la vie. Or, comment avancer sur les chemins périlleux, ballottés entre confiance et méfiance, sans un initiateur acquis à notre cause ? Cet initiateur peut venir de n'importe quel milieu ou surgir à n'importe quel horizon. C'est ce que la Providence ou le hasard objectif* nous réserve comme cadeau. Notre bienfaiteur deviendra avec le temps un passeur qui, devinant nos trésors cachés ainsi que les besoins environnants, nous met en lien avec notre espace intérieur et extérieur à la fois. Il faut dire que passeur et initiateur sont multiples et n'ont jamais fini de se porter à notre secours : il y a toujours besoin de découvrir le sens premier d'une chose et aussi de traverser d'une phase de sa vie à une autre. Mais l'Autre est avant tout un lieu de découverte et d'enrichissement. Avec lui, nous accédons à une autre « version » de notre propre humanité qui, entre en expansion comme le cosmos, pour s'étendre à l'infini. Un rapport sain à l'Autre ne peut tolérer un sens unique des échanges, sinon c'est un pur et simple pillage des partenaires. La réciprocité, recevoir et donner, est le maître mot des échanges : maintenir les vannes ouvertes devant le fluide de la vie ! C'est cela, entre autres, l'éducation permanente.

Différence ou Diversité

Lorsque j'ai dû conceptualiser la différence, j'ai découvert que je lui préférerais la diversité. Je disais à mes étudiants qu'il ne faut pas faire des différences un « fromage » puisqu'elles existent déjà au sein des familles et chez les voisins sans aller les chercher dans un ailleurs lointain. Non pas que j'occulte la réalité désignée par le premier terme, mais curieusement ou à juste titre, l'expression « nous sommes différents » se confondait d'office, dans mon esprit, avec « nous avons des différends ». Or, si on ne trouve pas le sens de l'absolu dans le relatif, nous ne sortirons jamais du labyrinthe de l'« essentialisme », érigé en une vision absolue du monde. Cette nouvelle doctrine ravageuse, qui attribue des essences différentes aux peuples, aux individus, aux sexes..., établit des hiérarchies de domination et maintient la porte ouverte aux fléaux de l'humanité : racisme, sexisme, fondamentalisme, fascisme... Justement, la diversité brise nos idoles érigées au nom de cette essence prétendument unique, pour nous conduire sur les chemins de la multiplicité-une qui nous libère, grâce à un effort de transcendance, des limites et des contingences.

De l'interculturel à l'interpersonnel

Ce degré d'humanité est aussi rêvé que réel, aussi accessible qu'inabordable. Son « Sésame ouvre-toi » est tout simplement l'amour. Mais tant il est vrai que l'on ne peut aimer autrui que si on a été initié de manière à faire la différence entre « égoïsme » et « amour de soi », « altruisme » et « négation de soi ». Sur cette voie, tout est affaire de discernement et toute rencontre est un croisement de deux itinéraires dans la diversité. Mais alors il faut aller de l'interculturel à l'interpersonnel ? Ainsi serons-nous et tous des acteurs de l'éducation permanente et de nos destins.

* C'est selon l'expérience ou les croyances personnelles.



Fred DERVIN

Professeur des
Universités, Université
d'Helsinki, Finlande

LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES : UN CONCEPT À DÉ-RE-CONSTRUIRE ENCORE ET ENCORE... D'URGENCE !

Publication :
Impostures interculturelles, Éditions l'Harmattan, 2011

La notion d'interculturel est problématique. Parfois polysémique, parfois vide, elle donne souvent l'impression de faire partie de la doxa actuelle sur nos mondes contemporains. Pourtant, cet aspect doxique peut facilement devenir toxique si l'on ne prête pas davantage attention à cet objet un peu passe-partout. Alors qu'il est sensé décrire une certaine diversité du monde, parfois l'interculturel peut enfermer l'autre et le soi dans des petites boîtes qui font perdre à chacun sa complexité.

Je pars de mes réflexions issues d'un champ de recherche et de pratique que j'appellerai l'éducation à la communication interculturelle. Ce champ couvre au moins quatre domaines pour lesquels l'interculturel représente un enjeu majeur : la linguistique appliquée, la didactique des langues, les sciences de la communication et les sciences de l'éducation. Ma démarche se situe dans un paradigme renouvelé de l'interculturel, que j'ai nommé 'post-interculturel'. Les collègues suivants, issus de différents contextes globaux, envisagent l'interculturel sous des angles similaires au mien : Shi-xu (Chine), Zhu Hua (GB & Chine), Vanessa Andreotti (Brésil, Finlande &

Canada) Adrian Holliday (GB), Prue Holmes (GB & Nouvelle-Zélande), Regis Machart (Malaisie & France), Ingrid Piller (Australie & Suisse), Karen Risager (Danemark). La diversité des espaces couverts par ces chercheurs est importante. En effet, trop souvent l'interculturel – les définitions de l'interculturel – est déterminé par le 'centre' (l'Europe, les États-Unis). En 2015, il est important de donner la parole à la périphérie et de l'écouter sérieusement pour traiter des questions interculturelles.

La notion d'interculturel est souvent discutée à travers le concept de compétence interculturelle. Personnellement, je mettrai l'expression au pluriel, car ces compétences sont instables et plurielles. En outre, j'aimerais y substituer le mot dynamiques à celui de compétences. Ce dernier est trop techniciste à mon goût et il nous donne l'impression d'une sorte d'individualisme qui se cache derrière l'interculturel (ma compétence = ma responsabilité). L'interculturel est avant tout un acte de partage, de négociation et de co-constructions. Il ne peut donc être individuel, mais dialogique.

Passons en revue dans ce qui suit les problèmes souvent rencontrés lorsque l'on traite des compétences dites interculturelles.

Tout d'abord, les objectifs qu'on y attache seraient à revoir. Ceux-ci sont en effet trop idéalistes, mais aussi contradictoires et parfois condescendants. Les mots-clés de respect, ouverture d'esprit, mais aussi de tolérance et d'honnêteté, même s'ils semblent faire sens pour de nombreux individus, dénotent un type d'interculturel mou, peu engagé et surtout problématique. Prenons le terme de tolérance : qu'est-ce que la tolérance ? Est-ce bien suffisant pour permettre à chacun de profiter pleinement de ses identités ? La tolérance n'est-elle pas trop passive ? Je te tolère, mais je continue à penser que mes conceptions du monde et ma culture sont meilleures que les tiennes. Même chose pour le respect. Bien sûr, c'est important. Mais que doit-on respecter ? Une culture ? Un pays ? Une religion ? Ou plutôt des individus ? Si quelqu'un me présente une de ses caractéristiques « culturelles » comme étant « normale » (mais insupportable pour moi), dois-je la respecter ? Ne serait-il pas mieux d'en discuter et de renégocier nos relations ?

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

Afin de conceptualiser les compétences interculturelles, on fait souvent référence à des concepts qui sont soit déjà vieillis, soit galvaudés. Cela mène souvent d'ailleurs à une sorte d'anthropomorphisme conceptuel : les concepts deviennent nos objets, pas les individus. Les concepts de culture, communauté, identité, mais aussi de diasporas font partie de ces concepts qui nous voilent le visage et soustraient aux individus leur subjectivité. L'utilisation de ces concepts, sans véritablement les problématiser ou prendre en compte les façons dont ils ont été revus et corrigés dans des domaines tels que l'anthropologie, la sociologie ou les cultural studies, mène à des phénomènes dangereux pour la relation interculturelle tels que le culturalisme (où la culture explique tout ; la culture sert d'alibi), le différentialisme à outrance (où toute personne catégorisée comme autre est forcément uniquement différente) et le comparativisme. L'ensemble de ces phénomènes est pathologisant, et contribue à créer des hiérarchies honteuses entre « eux » et « nous ».

Que faire alors pour rendre le concept de compétences interculturelles utile ? Il faudrait 'réformer' notre obsession avec la culture et tout ce qui est solide (l'identité nationale, les identités ethniques, etc.) pour se pencher davantage sur les mélanges, les instabilités, les processus, mais aussi les phénomènes de co-constructions qui traversent les rencontres interculturelles. Rencontrer un autre, c'est se positionner réciproquement dans une interaction. C'est pourquoi le concept de pouvoir nous est central dans une approche renouvelée de l'interculturel. Toute rencontre (qu'elle soit inter ou pas) se fonde sur des relations de pouvoir inégalitaires volens nolens. Nos différentes identités de sexe, de classe sociale, de statut, de génération ont une influence sur les images que nous construisons de nous-mêmes et des autres. Ces CO-constructions se situent dans des contextes bien spécifiques qui influencent également nos interactions et peuvent nous mener à nous identifier parfois de façon contradictoire. Rencontrer un autre est un acte politique dans le sens où je dois 'jongler' en permanence avec les mots qui me décrivent et les discours qu'une situation et

une interaction m'imposent. En conséquence, il serait grand temps de dépasser une certaine compréhension des compétences interculturelles qui ne retiennent que la culture ou la religion ou la provenance géographique pour 'intersectionner' nos identités afin de complexifier l'interculturel. Il nous faut donc nous écouter nous-mêmes davantage, analyser nos propres idéologies et celles de l'interculturel.

Le mot complexe et ses dérivés sont apparus à quelques reprises dans ce texte. C'est, à mon avis, un terme à bannir de notre vocabulaire pour parler d'interculturel. Oui, comme tout phénomène social, l'interculturel est complexe. L'argument est noté, mais on en fait quoi maintenant ? Je note que de nombreux chercheurs ou praticiens utilisent l'argument de la complexité, mais ne voient aucun inconvénient à toujours tenter de tout expliquer ou de tout comprendre. Si c'est complexe, il nous est donc impossible de déchiffrer entièrement. Il me semble que la complexité de l'interculturel que l'on met souvent en avant est une excuse pour justifier des analyses bancales, qui au lieu de prendre en compte un ou deux éléments d'analyse, se contentent de les multiplier par trois ou quatre – tombant à nouveau dans le panneau de la complexité de façade. J'ai proposé de parler de façon plus réaliste de ce phénomène à partir du mot simplicité. La simplicité, c'est la combinaison du simple et du complexe. C'est une sorte de continuum dans lequel nous sommes prisonniers. Tout comme il est impossible d'accéder à la complexité, atteindre la simplicité n'est pas vraiment possible. Le complexe peut très facilement vaciller dans le simple et vice versa. La simplicité nous permet de justifier une position réaliste par rapport à l'interculturel : je suis conscient que certaines choses ne sont pas/plus acceptables (les stéréotypes, le racisme, la xénophobie, l'ethnocentrisme) et pourtant, de temps en temps, je tombe dans leurs griffes. C'est justement parce que je dois simplifier mes expériences et mes rencontres. Il est donc inutile de définir les compétences interculturelles comme étant la capacité de se débarrasser de ses stéréotypes ou de traiter l'autre dans ses diverses diversités : cela est tout bonnement impossible.

Que faire alors ? Sommes-nous face à une impasse ? Les compétences interculturelles ne sont pas des 'choses' que l'on peut acquérir pleinement. Je suis d'avis que tout le monde possède ces compétences. En effet, si on élargit la compréhension de l'interculturel à l'habitude des diversités de chacun, tout le monde vit dans la multiplicité des identités, en profite avec plus ou moins de succès et l'accepte parfois chez l'autre (ses parents, son frère, etc.). On peut donc appliquer nos compétences interculturelles dans certains contextes avec certains individus, mais pas dans d'autres. Nous sommes influencés par les relations de pouvoir qui nous séparent, nos impressions, nos croyances, nos émotions, nos attitudes, etc. – des éléments d'une instabilité extrême.

Pour finir, et après tout cela, si je devais redéfinir les compétences interculturelles, je dirais que :

1. C'est être conscient de notre position de « simplexiste » et de celle des autres.
2. Avoir la capacité de reconnaître, imposer, négocier et présenter / défendre nos identités multiples ainsi que celles des autres.
3. Permettre à chacun de se sentir plus ou moins à l'aise dans nos interactions avec eux. Cela nécessite donc de prendre le temps de parler à l'autre et de s'écouter soi-même.

TRADITION ET MODERNITÉ : LA TRANSMISSION INTERCULTURELLE ET INTERGÉNÉRATIONNELLE

PROGRAMME ÉDUCATIF INTERGÉNÉRATIONNEL ET INTERCULTUREL - MENESR



**France-Carole
GADET**

Chargée des projets
intergénérationnels au
MENESR

France-Carole GADET est chargée des projets intergénérationnels au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle est la fondatrice de l'association « ensemble demain » (prix « Notre temps » semaine bleue, 2005 ; 1^{ER} prix des initiatives de la Bienveillance, Mairie de Paris, 2008. Consultante experte nationale et internationale en projets intergénérationnels - Publications sur l'intergénérationnel dans nos sociétés - Collection de livres sur l'intergénération - intergénération en action - Carnet de voyage intergénérationnel, préface Albert Jacquard, Éditions de l'atelier.

La population française, comme celle de ses voisins européens, est engagée dans un processus de transition démographique marqué par une croissance importante et continue des classes d'âge les plus élevées, grâce à une augmentation de la longévité des Français. Alors que les évolutions démographiques et les besoins qu'elles induisent pourraient fragiliser la solidarité intergénérationnelle, il est essentiel de développer des projets qui favorisent le lien social entre toutes les générations. Pour la première fois, notre pays va connaître plus de quatre générations qui vont vivre ensemble. Il convient, dès maintenant, d'amener ces générations à se connaître et à agir ensemble. La Commission européenne avait fait de l'année 2012 « l'Année européenne du vieillissement actif et de la solidarité entre générations » et des années européennes 2013 et 2014 « les années européennes de la citoyenneté ». Grâce

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

à elles, l'intergénérationnel a pu mieux se faire connaître, a pu s'installer dans le paysage institutionnel européen et prendre de l'ampleur. De multiples projets ont été et sont mis en place pour favoriser la cohésion, le lien social, la lutte contre l'isolement et l'exclusion des séniors et améliorer l'entente entre les générations.

L'intergénérationnel dans le champ scolaire

Outre les valeurs évidentes de partage, d'échange, de respect et de solidarité, l'entrée de l'intergénérationnel dans le champ scolaire permet d'aller plus loin dans la transmission des connaissances et des savoirs.

Les projets intergénérationnels et interculturels ouvrent la possibilité de favoriser la réussite éducative pour tous en fédérant les élèves autour d'un objectif commun, complet et porteur de sens. Ils favorisent le vieillissement actif.

Un programme pilote intergénérationnel dans l'éducation unique en Europe, initié dans l'académie de Paris, est développé aujourd'hui en réseau dans les académies, sur le national avec un axe international, avec ingénierie de projets et création de ressources ... Le développement de l'axe intergénérationnel en académies s'inscrit dans les objectifs fixés par la loi du 8 juillet 2013 de refondation de l'école de la République française, en vue notamment de développer l'apprentissage par les élèves de la citoyenneté et de la vie commune.

Le développement de l'axe intergénérationnel dans les établissements scolaires permet de :

- développer chez les élèves la culture du « vivre ensemble » et les valeurs de respect, de tolérance et de solidarité en renforçant le lien social ;
- favoriser la réussite éducative et les apprentissages des élèves ;
- développer les compétences du socle commun ;
- valoriser en particulier le travail sur les questions historiques et mémorielles ;
- favoriser le travail sur les nouvelles technologies ;
- lutter contre la violence, l'illettrisme, et le décrochage scolaire en développant des partenariats entre générations dans les écoles, collèges, lycées.

La journée du 29 avril, journée européenne de la solidarité intergénérationnelle depuis 2009, est l'occasion d'attirer l'attention de la population sur la nécessité de renforcer les relations entre les générations. Le 29 avril est devenu également, depuis 2013, la journée nationale de la solidarité intergénérationnelle dans le système éducatif français.

Cette journée nationale dans le système éducatif offre l'occasion de sensibiliser chaque année la communauté éducative aux liens intergénérationnels et de valoriser les actions existantes, afin de développer de nouvelles initiatives dans les établissements scolaires.

Le recensement de projets innovants intergénérationnels effectué chaque année par la chargée des projets intergénérationnels du ministère de l'Éducation nationale France, confirme tout l'intérêt des actions s'appuyant sur un partenariat entre générations pour favoriser la réussite éducative et consolider les apprentissages des élèves dans les écoles, collèges, lycées. De nombreuses actions ont été recensées, qu'il s'agisse de projets interculturels, de projets autour de l'histoire et du patrimoine avec interventions de témoins, de projets s'appuyant sur des échanges internationaux, etc. Le développement de l'axe intergénérationnel en académies tient compte aussi de la nouvelle organisation des temps scolaires. De nombreux réseaux européens sont très intéressés par le programme éducatif intergénérationnel français qui est aujourd'hui pilote en Europe. et le ministère de l'Éducation et Des événements européens, prévus ces prochains mois, valoriseront ce programme.

HORIZONS PLURIELS

**Dahbia BOUKANEF**

Responsable du service intégration et lutte contre les discriminations, Mairie de Montreuil

« Chaque culture a ses vertus, ses vices, ses savoirs, ses arts de vivre, ses erreurs, ses illusions. Il est important à l'ère planétaire qui est la nôtre, d'aspirer dans chaque nation, à intégrer ce que les autres ont de meilleur et à chercher la symbiose du meilleur de toutes les cultures. »

Edgar Morin (dans Le Monde, article du 7/02/2012 – Vivre la symbiose des cultures)

Les éléments de la transmission interculturelle et intergénérationnelle sont pratiquement identiques dans chaque culture (traditions, langues, histoire, sciences...). Les acteurs - que sont parents, famille, fratrie, école et autres personnes ressources - influencent aussi ces héritages à des degrés divers, et ce en étroite interaction avec le sujet : enfant, adolescent, jeune. En tant qu'acteur actif de cette transmission, ce dernier s'en approprie ou non, transforme ou pas les contenus. Il les intègre à ses propres expériences, perceptions et émotions. Vu sous cet angle, tout être humain est un arbre dont les racines plongent profondément dans le sol de son héritage culturel qui façonne son « identité » spécifique et unique. Les rameaux s'élèvent dans le ciel de ses désirs et aspirations.

Les arts, les sciences, l'éducation et la littérature sont, entres autres, des canaux de transmission. L'écriture participe de ce travail comme un acte de retour sur soi, de recreation des moments fondateurs, d'éveil de la mémoire émotionnelle, une certaine manière d'être au monde et aux « autres » qui émergent au détour

de cette rencontre avec un « soi » dépositaire de « mémoires plurielles » acceptées et assumées et donnant une connotation personnelle à l'existence. C'est une archéologie des ressources fondatrices. Dans cet écrit dont vous trouverez quelques extraits, les « Elles » peuvent être potentiellement les « elles / ils » des lecteurs :

« Elle avait à peine 5 ans quand ses parents sont arrivés, à Paris par une journée de décembre froide et humide dans un pays qui était en guerre contre celui qu'ils venaient de quitter. »

« Elle a ressenti leur nostalgie au plus profond de son être d'enfant, de petite fille, d'adolescente puis d'adulte ainsi que leurs émotions, leurs désirs qu'elle a fait siens en les intégrant à sa propre histoire. »

« Eux la voulaient l'aboutissement et la recomposition réussie d'un passé douloureux, elle se voulait simplement à un présent se suffisant à lui-même sans exil vers ce qui fut où ce qu'il adviendra. »

« Là-bas, tout est était différent d'ici, mais comprenant et parlant sa langue maternelle, les choses lui apparaissaient familières en apparence, mais dans le fond, il y avait une rupture d'adhésion aux êtres et aux choses qu'elle percevait en elle... 11 ans de séparation avait déjà façonné son être. »

« La rencontre de la culture d'origine de ses parents avec celle du pays d'accueil a favorisé en elle le sens de l'interrogation et l'ouverture de son esprit à de nouveaux horizons. Elle prend dans chaque patrimoine ce qui peut l'enrichir et qui lui sourit et elle se donne la liberté de vagabonder d'un monde à l'autre grâce aux fenêtres d'ouvertures que chaque culture a imprimé en elle. »

RECONNAÎTRE ET FAIRE ÉMERGER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES



Aurélie BEVEN

Responsable pédagogique
ESTC Marseille, Déléguée
CMA

EN SYNTHÈSE

« Il n'y a d'homme plus complet que celui qui a beaucoup voyagé, qui a changé vingt fois la forme de sa pensée et de sa vie »

Cette citation de Lamartine témoigne de l'importance du voyage et des bouleversements qui s'opèrent grâce à la découverte et à la rencontre de l'Autre, de sa culture, de son environnement et de ses savoir-faire.

À l'heure où l'ethnocentrisme se fait de plus en plus ressentir, la mobilité géographique en tant que telle représente une des clés pour estomper les barrières du « vivre ensemble » dans une perspective interculturelle.

Longtemps les Institutions en France et à l'étranger ont favorisé la mobilité des jeunes, grâce des bourses qui leur étaient destinées. Mais, aujourd'hui, elles ont pris conscience qu'elles devaient s'étendre à un public beaucoup plus large, car les voyages [ne] forment [pas exclusivement] la jeunesse dans la mesure où elle est source d'enrichissement personnel, mais aussi professionnel. C'est le cas de l'agence Erasmus+ qui a mis en place un dispositif pour la rendre accessible à tous : jeunes, demandeurs d'emploi et salariés.

Il est indéniable que la mobilité internationale s'inscrit dans un système pédagogique qui tend à faire émerger des compétences interculturelles formelles et informelles. En effet, qu'elle soit professionnelle ou personnelle, la mobilité est une réelle source d'enrichissement. Sur le

premier plan, l'acquisition de connaissances, de nouvelles méthodes de travail ou la maîtrise d'une nouvelle langue, entre autres, constituent des avantages non négligeables ; d'autant plus que ces compétences interculturelles permettront une meilleure employabilité ou seront transférables en entreprise, favorisant ainsi l'interactivité. Dans la même lignée, les bénéfiques sur le plan personnel sont notables puisque, d'après plusieurs études, diverses qualités telles que l'adaptabilité, l'autonomie, la confiance en soi et l'ouverture vers autrui sont développées. Ces capacités acquises de manière informelle revêtent un véritable atout pour le parcours professionnel.

Il semble évident que les compétences interculturelles émanent intimement de l'expérience et de la rencontre. La posture que l'on adopte quand on est face à et avec l'Autre est essentielle pour appréhender au mieux sa diversité culturelle. Elle doit avant tout s'inscrire dans l'écoute, le partage et la co-construction. En effet, il est impossible de tendre vers l'interculturalité si l'on est fermé et ancré dans ses croyances. Les seules notions de tolérance et de respect ne sont pas suffisantes. L'interculturalité, en perpétuelle mouvement et évolution, dépasse les notions traditionnelles de culture, de communauté et d'identité et doit se libérer du comparativisme à outrance. À l'inverse, la posture doit nécessairement impliquer le questionnement, l'exposition et la reconnaissance de nos multiples identités et de celles d'autrui, et ce, dans une relation basée sur l'interactivité.

Par ailleurs, les multiples filiations, connaissances et expériences sont porteuses de richesses qui transcendent les frontières et les âges. Dès lors, le patrimoine à transmettre est infini et se décline, entre autres, autour de plusieurs champs que sont les valeurs, l'histoire, les langues, le langage, la mémoire, les perceptions et les émotions.

Qu'elle soit interculturelle et / ou inter-générationnelle, la transmission est fondée sur la construction d'une relation privilégiée et sur

l'interactivité entre les différents protagonistes. De même, les canaux écrits et oraux se révèlent essentiels pour que puisse être véhiculé, reçu et approprié l'héritage qui est offert en partage. À l'instar de l'Art, l'Éducation apparaît comme un moyen efficace pour faire reconnaître et émerger les connaissances et compétences interculturelles.

Ainsi, les Institutions en France et en Europe ont pris conscience de l'urgence et de la nécessité de la transmission intergénérationnelle. C'est pourquoi, par le biais de plusieurs projets, elles ont intégré le domaine de l'intergénérationnel dans le socle scolaire. En effet, grâce à des partenariats entre des établissements primaires et secondaires et des maisons de retraite notamment, les résultats de ce partage interactif ont déjà porté significativement leurs fruits, et ce, bien au-delà de la réussite éducative...

En raison de l'augmentation de l'espérance de vie et des problématiques démographiques connues de tous, il est prépondérant de développer et de préserver le lien social entre les diverses générations non pas pour cohabiter, mais pour vivre ensemble... Une voie humaniste dans laquelle il est indispensable d'inscrire nos sociétés.

SÉANCE PLÉNIÈRE : SYNTHÈSE ET PROSPECTIVE



Paul BELANGER,
Directeur du Centre
de Recherche
Interdisciplinaire sur
l'Éducation Permanente
de l'Université du Québec
à Montréal (Canada)

EN SYNTHÈSE

Rappelons d'abord le thème central de ce Forum : rendre possible à tous et à toutes l'exercice du droit d'apprendre tout au long de nos vies. On a voulu à cet égard insister sur quatre défis reliés au droit de se construire tout au long de la vie.

Le premier défi est la possibilité pour tous de maîtriser les compétences de base, telles que la littératie et la numératie. Soit que l'on n'y a pas eu accès dans une première partie de notre vie ou que l'on y a eu accès et qu'ensuite, tout au long de notre vie adulte, on œuvrait dans des contextes de vie et de travail où ces compétences, maintenant devenues essentielles, n'étaient pas sollicitées. Ces compétences apprises dans notre jeunesse, mais non pratiquées par la suite, deviennent maintenant essentielles. C'est le cas de beaucoup de travailleuses et de travailleurs aujourd'hui.

Le deuxième défi soulevé est le droit à la santé lequel est intimement lié au droit à devenir de plus en plus compétent sur nos corps et sur les environnements qui en conditionnent la santé. Ce sera au cours des prochaines décennies un des grands enjeux de l'éducation tout au long de la vie. On ne réussira pas à gérer les coûts exponentiels de la santé curative si on ne reconnaît pas l'expertise de l'ensemble des hommes et des femmes sur leurs corps et le corps de ceux qui sont près de nous. La « compétence des patients » devient une composante essentielle des politiques de santé

du XXI^{ème} siècle.

Le troisième défi est le développement continu de la qualification professionnelle, soit aux fins de mobilité occupationnelle, soit aux fins de perfectionnement pour continuer à exercer sa profession, laquelle ne cesse d'évoluer.

Et finalement, **un quatrième thème** extrêmement important dans le contexte d'aujourd'hui, c'est le défi de la compétence interculturelle et de la maîtrise de l'art de la conversation dans des sociétés plurielles.

La conférence a été ouverte par la directrice générale de l'UNESCO, Irina BOKOVA, qui nous a rappelé d'un côté la révolution du savoir dans le monde, mais de l'autre côté, face à cela, l'inégalité entre les hommes et les femmes de la planète pour participer à cette révolution du savoir, pour en bénéficier et, surtout, pour y contribuer.

Ensuite, Arne Carlsen, directeur de l'Institut de l'UNESCO d'Hambourg (IUIL), responsable à l'UNESCO et, on l'espère, pour l'ensemble des Nations-Unies, de la promotion de l'éducation tout au long de la vie, nous a parlé des bénéfices étendus du droit effectif à l'éducation tout au long de la vie, qu'ils soient intergénérationnels, intersectoriels, multi sectoriels. Il a rappelé aussi, avec raison, les inégalités d'accès des femmes et hommes d'aujourd'hui au droit de continuer à se construire tout au long de leur vie.

Puis Alan Tuckett, président du Conseil International de l'Éducation des Adultes nous a rappelé l'enjeu majeur de la littératie dans le monde. L'échec des premiers quinze ans de l'objectif du développement du millénaire de l'Éducation Pour Tous, c'est-à-dire du droit des jeunes hors de l'école et des adultes de pouvoir maîtriser et mobiliser les compétences de base pour pouvoir exercer tous les autres droits humains. Encore aujourd'hui, on dénombre 750 millions de personnes analphabètes dans le monde dont plus de 70 % sont des femmes. Alan Tuckett a souligné ce déni du droit d'apprendre, et cela dans toutes les régions du monde. On ne parle plus maintenant de littératie au Sud et d'éducation tout au long de la vie au Nord.

Partout la littératie et l'éducation tout au long de la vie sont devenues des exigences de base, des droits essentiels. Or, on ne pourra pas relever ces défis si l'on n'est pas vigilant sur l'énoncé et le suivi des Objectifs de Développement du Millénaire que la communauté internationale va se donner en septembre 2015 prochain. Il faut que les statistiques soient plus rigoureuses, plus détaillées, que l'on puisse participer à la définition des indicateurs, que l'on diffuse les statistiques dans les médias de nos différents pays.

Puis, Yves Attou, Président du Comité Mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, a clôturé la séance d'ouverture en demandant ce que l'on peut faire pour que la révolution du savoir dont avait parlé la directrice générale de l'UNESCO devienne une source de développement pour tous. Yves a beaucoup insisté sur la démocratisation des nouveaux moyens d'apprentissages, incluant les nouvelles technologies. Nous ne sommes pas uniquement des enseignants, nous sommes aussi des ingénieurs d'environnements stimulants, misant sur la diversité culturelle et l'imagination, que ce soit dans la ville, la région, l'entreprise, le quartier ou la famille. Il a aussi souligné un enjeu qui risque de créer une grande injustice dans le monde, soit la reconnaissance inégale des compétences acquises en dehors du système éducatif formel ou en dehors du pays d'accueil. Il a rappelé comment en plusieurs régions du monde les services et prestations du système public d'éducation des adultes sont réduits sinon mis en question. Il a conclu en soulignant notre rôle en tant que responsable et promoteur de l'éducation tout au long de la vie et cela dans tous les pays.

Puis, nous avons tenu quatre grands ateliers.

Le premier atelier portait sur les inégalités. Comment améliorer les conditions d'accès aux savoirs fondamentaux ? Comment développer l'économie générale de l'éducation tout au long de la vie à partir des demandes et aspirations exprimées par les différents milieux sociaux ? Comment créer de l'espace pour l'expression de la demande dans tous les domaines : santé, environnement, citoyenneté, travail, rôles parentaux ? Cela est requis pour concevoir des ingénieries d'apprentissages qui font sens pour l'apprenant, qui permettent des apprentissages significatifs pour les individus. On retrouve l'importance de l'éducation populaire dans

l'économie générale de l'éducation tout au long de la vie. L'éducation populaire, dans un pays comme la France, a été une étape importante de la Résistance française, mais a été complètement occultée lors des accords de Grenelle de 1968. Le financement public a été pratiquement coupé. Pourtant, c'est le troisième pilier important de toute politique d'éducation tout au long de la vie.

On a aussi parlé de l'enjeu de la littératie en milieu de travail, en milieu parental dans les pays du Nord, mais aussi, dans l'ensemble des pays du monde.

Le deuxième atelier portait sur « l'apprentissage tout au long de la vie pour une santé durable ».

On a insisté sur une dimension de la santé qui fait toujours l'objet de trop de tabous dans ce monde : l'apprentissage à la santé sexuelle. Et la santé sexuelle, ce n'est pas uniquement l'absence de violence ou de maladie. C'est surtout le bien-être physique, mental, social, de cette dimension importante de notre vie. Et là-dessus, la demande est énorme.

Deux intervenantes, de l'Inde et de la Jamaïque, ont décrit les conditions inacceptables dans lesquelles vivent trop de filles dans ces régions du monde. Elles sont l'objet de violences physiques, mais aussi culturelles quant à leurs aspirations à une vie sexuelle expressive pour leur permettre de s'épanouir. Un des problèmes soulevés est l'accès à l'éducation. On constate, dans ces deux pays entre autres, que le nombre de violences physiques faites aux filles est beaucoup plus élevé chez les jeunes qui ont décroché du système scolaire que chez les autres. On a souligné la pertinence d'une éducation à une santé sexuelle. Comment faire atteindre à l'ensemble de la jeunesse, un stade d'âge majeur en ce domaine ? Les filles blessées dans leur intimité physique et psychologique risquent de porter ce lourd fardeau tout au long de leur vie. Ces personnes devraient pouvoir redécouvrir le plaisir dans leur vie. On ne peut devenir des citoyens créatifs sans retrouver une confiance en soi. La représentante de la chaire de l'UNESCO sur l'éducation dans ce domaine nous a rappelé ce droit à une sexualité positive, relié au droit à l'intégrité de la personne, son épanouissement, et donc l'importance tant pour l'UNESCO que pour l'OMS de la mise en place de « comprehensive sexual education programs ».

Il y a eu aussi l'intervention d'un responsable

des Jeux Mondiaux pour la Paix qui a rappelé le droit universel au conditionnement physique, à l'éducation physique tout au long de la vie. Aux Jeux Mondiaux pour la Paix, on se rencontre au-delà du chapeau ou de la médaille qu'on porte. Le terrain de sport est ou devrait être un lieu de dialogue et de rapprochement, et cela dans toutes les régions du monde.

Le troisième atelier portait sur « les compétences interculturelles » et la pédagogie de l'interculturel. Il y a eu deux grandes productions. On a traité de la diversité des lieux et des formes d'apprentissages comme l'expérience au musée d'Orsay. Le musée, loin d'être un outil d'exclusion, devient un outil de stimulation de la curiosité ouvert à tous. On libère la parole populaire en s'appuyant sur la stimulation des arts. On refuse la culture élitiste d'exclusion encore trop prépondérante. C'est là un renversement majeur. Les musées ne sont plus le symbole distinctif des élites. Ils deviennent un lieu convivial de rencontre, un environnement stimulant pour l'ensemble de la population. Quel virage ! On a également souligné le programme intéressant qui existe dans la région européenne : le programme ERASMUS+ qui promeut une diversité des situations d'apprentissage formel et non formel. Ce programme supporte des expériences novatrices dans la formation formelle comme non formelle; on encourage la mise en place d'environnements d'inter apprentissage ouverts à des publics diversifiés. On a insisté sur le fait que l'uniformité rend aveugle.

La richesse de la diversité culturelle au-delà et à travers la similarité a été également analysée. Regardons nos mains. On a tous, dans nos mains, les trois grandes lignes qui sont les signes de l'intelligence de l'homo sapiens-sapiens. On est le seul animal réflexif capable de manipulation fine. Cela, ces trois lignes, sont uniques dans le monde. Et en même temps, personne n'a une main semblable, ayant les mêmes tracés. Ce lien entre la similarité et la diversité était au cœur du débat sur les compétences interculturelles. L'enjeu est le dialogue dans l'égalité où l'on reconnaît à la fois la similarité et la diversité. Nos biographies sont marquées par la rencontre de l'autre, des autres, de la différence, de la diversité; chacun construit ainsi, de façon idiosyncrasique, une identité de plus en plus complexe, personnelle. Les compétences-clés, c'est évidemment la conversation, la curiosité, la capacité d'apprendre de nos erreurs, de nos échecs et

d'en faire, non pas des sources de repli sur soi, mais des occasions multiples d'apprentissages. Nos biographies tout au long de la vie sont maintenant toutes traversées par l'interculturel. Cela résume bien l'objet de cet atelier. On a évoqué une autre diversité dans nos sociétés où quatre générations vivent maintenant ensemble. Mais encore faut-il qu'il y ait de l'espace pour des rencontres intergénérationnelles au quotidien et ainsi bénéficier de ce nouveau contexte d'apprentissage.

Dans le quatrième atelier, les participants ont abordé le thème de l'éducation tout au long de la vie reliée au travail. Le droit au travail décent repose de plus en plus sur le droit à la requalification tout au long de nos vies. Au moment où les emplois cessent d'être permanents, le droit à la formation continue et à la requalification devient une nécessité permanente tout au long de la vie. On a souligné la diversité des formes et des lieux d'apprentissage reliés au travail : la formation professionnelle en institution, la formation en entreprise, la formation en entreprise sur mesure, l'auto apprentissage en entreprise, la formation duale, le développement professionnel continu des professions.

On a signalé les questions d'accès. Ce sont les employés qui ont des emplois réguliers qui ont accès aux ressources de formation. On oublie celles et ceux qui n'ont pas d'emploi régulier. Un représentant de l'Afrique a souligné le retrait de l'État dans ce champ de formation. Certes la formation sur le lieu de travail a trois grandes sources de financement : les États, les entreprises et les individus. Or, pour les moins qualifiés, le rôle de l'État est majeur. Si l'État disparaît, c'est l'injustice qui remonte à la surface. Il y a aussi le problème des petites et moyennes entreprises. La demande de qualification et de perfectionnement est devenue aussi forte dans les petites entreprises que dans les grandes. Toutefois, les petites entreprises n'ont pas les mêmes ressources et dans beaucoup de pays, c'est un enjeu majeur. On oublie, dans la formation liée au travail, toute l'importance de l'économie non formelle à travers le monde. Beaucoup d'individus y travaillent, en particulier des femmes. Or la possibilité de continuer à développer ses compétences y est pratiquement nulle.

Plusieurs participants ont rappelé l'importance de la reconnaissance des qualifications acquises ailleurs. Il y a là une source importante de discrimination. Il importe de trouver un

mode de reconnaissance des acquis qui puisse être accepté à travers les pays. Trop de gens à travers le monde ne parviennent pas à faire reconnaître les compétences qu'elles ont acquises informellement, ce qui entrave sérieusement leur droit à un travail décent.

On a souligné que la demande de formation dans l'entreprise ne se résume pas à la demande de l'employeur. C'est aussi la demande et les attentes des employés. Un représentant de Grande-Bretagne a rappelé que beaucoup de travailleurs et de travailleuses dans les entreprises sont réticents à participer à la formation parce qu'ils ne veulent pas subir un deuxième ou un troisième échec. Cette réticence est tout à fait rationnelle : pourquoi ferais-je rire de moi alors que je ne suis pas sûr que, dans le contexte dans lequel se déroulera la formation, je serai en mesure de réussir ? En Grande-Bretagne, quelque 30 000 représentants syndicaux locaux permettent aux travailleurs de retrouver non seulement un sens à la formation proposée, mais surtout de retrouver une confiance dans leur capacité d'apprendre. Les employeurs dans le secteur privé britannique comprennent que se former, c'est un acte personnel et que, si la personne n'y voit pas de sens, elle ne s'y impliquera pas.

* * *

Pour finir, je voudrai signaler un certain nombre d'enjeux plus généraux soulignés au long de cette rencontre. Il est clair d'abord que la possibilité de continuer de se développer tout au long de la vie est un enjeu majeur pour l'avenir de l'humanité, et cela dans tous les secteurs de l'activité humaine. Mais encore faut-il que les activités proposées d'apprentissages soient significatives pour le monde visé, qu'elles aient du sens pour les apprenants, car une fois que tu as vécu le plaisir d'apprendre, tu es reparti pour la vie dans ta biographie éducative.

Notons aussi l'importance de la première phase de la vie, depuis les derniers mois de la phase utérine jusqu'à la troisième année de la vie. Le mouvement « Les mille et une heures » a souligné cette phase cruciale dans le développement du cerveau, et donc l'importance de la stimulation cognitive et socio-affective des jeunes enfants. L'éducation ne peut être nommée tout au long de la vie que si les personnes âgées y ont encore accès. Or, dans beaucoup de pays, le support à la formation continue s'arrête à l'entrée en retraite. La nouvelle frontière des biographies

des femmes et hommes d'aujourd'hui, ces deux et trois décennies libérées du travail. Cela fait aussi partie de la vie active.

L'éducation tout au long de la vie est une auto construction continue et intime de chacun de nous. La reconnaissance de cette intimité de l'acte d'apprendre est majeure. On ne peut devenir citoyen autonome et créateur, sans espace pour se construire, pour continuer l'échafaudage de notre mémoire profonde, pour cultiver sa soif d'apprendre, pour avoir le courage intérieur de continuer à questionner et à se questionner.

C'est bien de reconnaître ces divers enjeux, mais les reconnaître ne suffit pas. Il faut que l'on passe à l'action dans nos milieux de vie et de travail, dans nos pays respectifs. Il faut passer à l'action au plan international à l'intérieur de l'UNESCO et à l'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Il faut que l'UNESCO comprenne que l'éducation tout au long de la vie ne concerne pas uniquement l'Éducation, la science et la culture, mais aussi le travail et donc l'OIT, la santé et donc l'OMS, le développement durable et donc la FAO, tout comme la Banque mondiale, le PNUD, l'UNICEF, le FMI, etc. Le rôle du Conseil International de l'Education des Adultes et du Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie est majeur à cet égard.

Au niveau national, l'éducation tout au long de la vie ne peut demeurer uniquement l'affaire des ministères de l'Éducation. C'est aussi celui des autres ministères comme celui de la Justice qui s'occupe de l'éducation dans les prisons. Il faut que la curiosité, le questionnement, la diversité cessent d'être des sources de peur et de repli et qu'ils deviennent une source continue de créativité pour l'humanité.

SÉANCE PLÉNIÈRE : SYNTHÈSE ET PROSPECTIVE

TABLE RONDE

QUELLES PISTES CONCRÈTES : POUR QUI ET QUAND ?

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

David EDWARDS, Secrétaire général de l'Internationale de l'Éducation (USA)

Andreas SCHLEICHER, Directeur de l'Éducation à l'OCDE (Allemagne)

Viacheslav SKVORTSOV, Recteur, à l'université d'État Pouchkine, Saint-Petersbourg (Russie)

Alan TUCKETT, Président du Conseil International pour l'Éducation des Adultes (CIEA), Montevideo

Arne CARLSEN, Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Hambourg, propose en dix points une synthèse des réflexions menées lors de ce Forum.

1.
Au cours de ce Forum mondial, nous avons abordé le sujet des compétences et qualifications de base, l'apprentissage avec l'art et la science comme médiateur. Permettez-moi de prendre quelques minutes pour expliquer la philosophie de cette notion. Il y a 2500 ans, dans certaines parties du monde, la philosophie dominante était que si nous obtenons des connaissances sur ce qui est la meilleure chose

à faire, nous sommes obligés de l'appliquer. Donc, le principal problème était d'accéder à la connaissance - la mise en œuvre ou la pratique suivrait alors directement. 500 ans plus tard - et pendant les 1000 années suivantes, la question qui était discutée était : pourquoi, même si nous savons quelle est la meilleure chose à faire, nous ne le faisons pas ?

2.

La version moderne de ce problème est de savoir comment passer de la rhétorique à l'action, comment lever les obstacles et comment renforcer les facilitateurs. Comment passer des politiques à la gouvernance et à leur mise en œuvre ?

3.

La conception de l'UNESCO de l'éducation permanente est celle d'un principe d'organisation et d'un cadre global. Elle comprend les sous-secteurs de l'éducation, de l'enseignement pré-primaire à l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire, à la retraite. C'est l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie, englobant les systèmes scolaires formels, l'apprentissage non formel sur le lieu de travail et dans les organisations de la société civile, et l'apprentissage informel dans les bibliothèques et musées, ainsi qu'au sein de la famille et entre voisins dans la communauté locale.

4.

Il existe différentes façons de mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie et le passage de la rhétorique à l'action, par exemple en construisant des sociétés d'apprentissages qui reposent sur des éléments essentiels de mise en œuvre. Un exemple de ceci est la ville apprenante. Plus de la moitié de la population mondiale vit dans les villes. Les maires et les conseils municipaux élaborent des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie pour un développement urbain durable et inclusif. Une autre façon est de réaliser des systèmes de reconnaissance et validation d'accréditation (RVA) à partir des résultats obtenus de l'apprentissage non-formel et informel, et de les

lier aux cadres nationaux de certifications (NQF). Nous appelons ces systèmes RVA, d'autres les appellent dispositifs de reconnaissance des acquis. Une troisième façon est d'accentuer les vastes bénéfices de l'apprentissage tout au long de la vie dans les domaines de la santé et du bien-être, de la communauté locale et de la société, de l'emploi et du marché du travail.

5.

L'apprentissage tout au long de la vie dispose d'un fort potentiel pour répondre aux enjeux actuels. Les tendances démographiques en termes de croissance de la population, des sociétés vieillissantes et du chômage des jeunes adultes sont un appel à la requalification et à l'amélioration des compétences. Il en est de même pour les problèmes sociaux liés à l'urbanisation, la migration et l'immigration, la numérisation, le développement durable dans une combinaison de dimensions sociales, économiques et environnementales.

6.

Aujourd'hui, lors de cette table ronde, je représente le Sous-Directeur général pour l'éducation à l'UNESCO M. Qian Tang. Le 4^e Forum mondial est actuellement organisé au siège de l'UNESCO. Permettez-moi donc de mentionner également le travail de l'UNESCO en ce qui concerne l'intitulé de la table ronde : Quelles pistes concrètes : pour qui et quand ?

7.

L'UNESCO travaille sur un nouveau programme éducatif qui est humaniste et holistique :

« Assurer une éducation de qualité équitable et inclusive et l'apprentissage tout au long de la vie pour tous d'ici 2030 ». C'est la réponse de l'UNESCO à la question : quels sont les axes de travail ? « Assurer une éducation et un apprentissage tout au long de la vie équitable et inclusive ». Pour qui ? « Pour tous ». Et quand ? « Au plus tard 2030 ».

8.

Les objectifs incluent la préparation à l'école primaire, l'achèvement de l'école primaire, les compétences d'alphabétisation des jeunes et des adultes, les compétences pour le travail et la vie, la citoyenneté mondiale, la qualité de formation des enseignants et le financement de l'éducation.

9.

Il y a des objectifs stratégiques tels que « Développer des systèmes d'éducation pour favoriser la qualité et l'apprentissage tout au long de la vie pour tous inclusifs », « Donner aux apprenants la capacité à être créatif et devenir des citoyens responsables », et « Façonner le futur agenda de l'éducation », y compris repenser l'éducation, la surveillance et la création de partenariats.

10.

Je conseille vivement à tous de contribuer à cet ordre du jour, de bâtir une société apprenante, de conclure des partenariats pour assurer une éducation de qualité équitable et inclusive et l'apprentissage tout au long de la vie pour tous d'ici 2030.



SÉANCE PLÉNIÈRE : SYNTHÈSE ET PROSPECTIVE



**Viacheslav
SKVORTSOV,**
Recteur, à l'université
d'État Pouchkine,
Saint-Pétersbourg
(Russie)

APPROCHE HUMANISTE DANS LA FORMATION CONTINUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN RUSSIE.

Deux facteurs sont à prendre en compte dans l'approche humaniste :

- d'une part, bien que le principe humaniste soit inscrit dans les documents fondateurs de l'UNESCO qui les met en œuvre dans la pratique, et qu'il soit soutenu par les gouvernements des pays - membres de l'UNESCO, le monde n'est pas devenu plus sûr, et les valeurs spirituelles de l'homme se dégradent de plus en plus sous la pression de la culture postmoderne;
- d'autre part, les progrès scientifiques et technologiques dans le monde et leurs réalisations impressionnantes sont accompagnés par une diminution de la culture générale de la population, la perte des idéaux moraux, la dévaluation de la vie humaine, comme le notent les chercheurs du monde entier.

Nous croyons qu'une certaine part de responsabilité dans les processus et des phénomènes sociaux globaux mentionnés ci-dessus relèvent de l'éducation.

Tout d'abord en ce qui concerne le domaine de l'éducation : bien sûr, le système d'éducation est sujet aux changements en tant qu'une des composantes du système global, qui a particulièrement évolué au tournant du siècle. Ces changements sont variés, mais je vais me concentrer sur la question de la réduction de la capacité de l'enseignement des sciences humaines, qui pendant des siècles a été le vecteur du développement de l'éducation et le signe du niveau de l'éducation de l'homme. Mes nombreuses années d'expérience dans

l'enseignement - je n'ai pas commencé ma carrière en tant que professeur, j'ai aussi été directeur d'école - et mon expérience à la tête de l'Université me permettent de voir de nombreux changements dans l'éducation, y compris en matière de bases des sciences humaines pour les étudiants. Je vais me concentrer sur les développements majeurs liés à l'appauvrissement de la formation en sciences humaines.

La réduction du nombre d'heures pour les sciences fondamentales dans les disciplines : la théorie, la philosophie et l'histoire de l'objet disparaissent peu à peu des cours magistraux et les heures libérées sont utilisées pour étendre la partie pragmatique du cours ou pour une formation pratique.

La réduction de la quantité d'heures à l'étude de disciplines des sciences humaines en raison de l'inclusion de nouveaux sujets spécialisés, qui est sans aucun doute dictée par l'innovation technologique et le progrès social. L'expansion des connaissances scientifiques et techniques ou en sciences humaines, est généralement associée à une nouvelle connaissance pragmatique, sans laquelle il est impossible de reconnaître un étudiant comme étant une personne compétente. Mais cette compétence s'acquiert au détriment des compétences en sciences humaines.

Une évolution importante de l'intérêt des étudiants et des programmes des écoles et établissements d'enseignement supérieur vers des matières de spécialisation dans le domaine des technologies et de l'informatique, qui réduisent l'intérêt pour des questions générales des sciences humaines. L'avènement de disciplines particulières, certes nécessaires pour le spécialiste, repousse à la périphérie du processus d'enseignement les matières telles que l'histoire nationale et mondiale, la littérature mondiale, l'histoire de la culture et de la technologie.

Moins d'heures de formation consacrées à l'étude et à la familiarisation avec les théories et concepts alternatifs dans différentes disciplines, ce qui prive les élèves de l'évaluation critique du sujet à l'étude, et ne leur permet pas d'avoir la perception globale de la problématique, de comprendre à quel niveau scientifique, technique ou social se trouve le sujet.

À ces quatre points, j'ajouterais un cinquième : **je pense qu'en Russie on ne connaît pas assez la culture européenne moderne, et en Europe on ne**

connait pas assez la culture russe. Chaque fois que l'on cite les écrivains russes, on nomme Pouchkine, Tolstoï, Dostoïevski, Tchekhov, Bounine, Pasternak, mais au cours des cinquante dernières années, la Russie et l'Occident ont eu d'éminents écrivains et dramaturges qui écrivent sur le drame de l'homme moderne en Russie et en Europe occidentale. Non seulement les gens plus jeunes, mais aussi des plus âgés, à la fois en Russie et dans les pays européens, ont peu de connaissances des auteurs étrangers. Ce qui nous empêche de mieux nous comprendre. Ces processus caractérisent non seulement les étudiants des profils techniques, mais aussi ceux qui étudient les sciences humaines. Il me semble que, sauf dans les universités de renommée mondiale, dans l'enseignement général, il y a un appauvrissement spirituel de l'élève, et ce processus, à mon avis, est typique pas seulement de la Russie et se produit dans tous les continents.

Tant en Russie qu'en Europe, nous sommes également intéressés par la formation de la nouvelle génération, qui devrait être porteuse de la culture professionnelle de haut niveau, de nouvelles valeurs culturelles qui répondent aux défis d'une économie moderne de la société de l'information et des connaissances. Les diplômés des universités d'aujourd'hui, dans dix ou quinze ans, vont occuper des postes de dirigeants dans les domaines de l'industrie, de la science, de la sphère sociale et de l'administration municipale et de l'État. Leur conscience citoyenne, leur compréhension du développement et du renforcement de la démocratie dépendra de leurs connaissances en sciences humaines. Tout cela repose sur le potentiel créatif des diplômés du supérieur, sur l'information et l'ouverture culturelle de la Russie à l'Ouest, et de l'Ouest pour la Russie. Dans ce contexte, la reproduction et la création d'un système de valeurs morales et les connaissances professionnelles des Russes, qui seraient en adéquation avec des valeurs de la société de l'information naissante, forment un outil important pour leur formation professionnelle continue.

Dans le même temps, la formation continue est un processus d'intégration de notre société dans les processus éducatifs, culturels, économiques mondiaux, et ils sont vraiment concentrés sur la formation des professionnels en tant que sujets d'une société civile démocratique. Nous voyons clairement ces phénomènes perturbateurs et les processus sur lesquels je me suis arrêté plus tôt. Et nous cherchons non seulement à les évoquer, mais aussi à examiner les moyens de surmonter ou au moins atténuer leur impact sur la formation de la personnalité de nos étudiants.

Dans les universités russes sont fixées les normes

éducatives de préparation de spécialistes, qui sont capables de vivre et de travailler dans la société civile de type européen (c'est elle but poursuivi par la transition du système russe de l'enseignement supérieur vers les programmes et les qualifications de l'enseignement supérieur à deux niveaux en Europe). Et la soif du progrès qui s'est installée dans les milieux intellectuels que sont les étudiants et le corps professoral nous est venue en aide. Le système de formation continue avec ses formés est le mécanisme qui nous aide à répondre à ce besoin. Comme je l'ai déjà dit lors de la séance plénière, l'État avec l'aide de la communauté scientifique a voté des lois qui donnent des moyens à la formation continue.

Un des principes clés de la stabilité de la formation continue est la compréhension par le sujet de l'idée : « je ne connais pas, je vais apprendre ». Et le processus éducatif, qui s'est appauvri au plan humaniste, est complété par les activités extra-universitaires : dans le cas de la Russie, c'est un large choix d'expéditions historico-archéologiques, écologiques, ethnologiques, linguistiques géographiques, etc. qui apportent des connaissances théoriques et pratiques sur l'histoire du pays, l'histoire et le développement de la langue, les coutumes et les cultures des peuples et surtout sur la religion et les rites.

Une autre approche est le théâtre et les autres activités d'expression, l'étude de son application pratique dans la littérature mondiale de tous genres. Le sport et les autres activités pour la jeunesse sont aussi un moyen efficace pour surmonter l'insuffisance humaniste.

L'implication de l'individu dans ces activités l'aide à rester vigilant et actif au niveau de sa culture humaniste. Comme tous les participants de cette réunion, nous formulons des attentes : nous croyons que la formation continue a besoin de standards tactiques et stratégiques. Nous sommes prêts à participer et à contribuer à leur élaboration.



Viacheslav SKVORTSOV et Yves ATTOU

SÉANCE PLÉNIÈRE : SYNTHÈSE ET PROSPECTIVE

DISCOURS
DE CLÔTURE



Yves ATTOU
Président du
CMA

Ce 4^{ème} Forum mondial a été un réel succès. La qualité des intervenants ainsi que leur représentativité internationale ont été des éléments déterminants. Qu'ils en soient remerciés. Les 800 participants, venant de tous les continents, ont apprécié la bonne organisation des collaborateurs de l'UNESCO et des bénévoles du CMA.

J'adresse mes remerciements à Irina BOKOVA, Directrice générale de l'UNESCO, à Alexandre GINOYER, Chef de projet du 4^{ème} Forum mondial et à Révelyne CHABRUN, Présidente du Comité d'organisation. Merci aux animatrices des plénières et des conférences internationales : Françoise DAX-BOYER, Martine SOUWEINE, Marlena BOUCHE et Farida TEMIMI. Je dois également remercier particulièrement Daniel JANICOT, président de la Commission nationale française auprès de l'UNESCO, qui a tout mis en œuvre pour que ce forum mondial se tienne.

DE LA PLANÈTE APPRENANTE À LA VILLE APPRENANTE

Cette conclusion s'inscrit dans la continuité du 3^{ème} Forum mondial de Marrakech (31 octobre, 1^{er} & 2 novembre 2012). Nous avons conclu qu'une révolution éducative est en cours et qu'elle donne naissance à un « Réseau mondial des apprentissages tout au long de la vie ». Elle résulte de quatre tendances lourdes qui interagissent dans l'éducation et la formation : la mondialisation, la dématérialisation, l'externalisation et l'individualisation. Ce constat a été confirmé dans les faits. Maintenant, la question se pose de savoir quelle sera la nouvelle architecture de cette « Ecole-Monde ». En fait, la révolution éducative agit à quatre niveaux et selon quatre logiques : la « Planète apprenante », la « Ville apprenante », les « Méthodes apprenantes » et la « Personne apprenante ».

La « Planète apprenante » : Apprendre tout au long de la vie, c'est s'adresser à toute la population, de la petite enfance à la fin de vie et non plus aux seuls élèves et étudiants. La planète est devenue un village éducatif par l'effet des réseaux numériques. A cela s'ajoute le développement exponentiel des réseaux sociaux numériques. Facebook compte à ce jour 1,3 milliard de membres actifs, dont la moyenne d'âge est de 22 ans. En proposant des cours gratuits à toutes personnes de la planète, les MOOCs (Massive open online courses) traduisent, avec éclat, ce que pourra représenter la planète apprenante. Ce sont les « classes universelles » de « l'Ecole-Monde »

La « Ville apprenante » : Le territoire devient le périmètre pertinent pour une mise en mouvement de toute la population en faveur des apprentissages tout au long de la vie. Il prend des formes différentes selon les pays et leur organisation administrative et politique. Ce peut-être la région, la communauté, le lãnder, la province, le quartier, le territoire intercommunal ou la métropole. Il s'agit de mobiliser tous les acteurs économiques, académiques, universitaires, sociaux, politiques autour d'un projet de développement local. Les « Villes apprenantes » seront connectées à un réseau international et aux applications éducatives disponibles en ligne.

Les « Méthodes apprenantes » : Sous l'effet de la numérisation, les méthodes d'apprentissage traditionnelles sont remises en cause. La plus significative est le développement de la « pédagogie inversée » : dans ce cas, les apprenants visionnent, en amont, le cours du professeur enregistré en vidéo, puis la salle de classe devient un « atelier » d'échanges et de questionnements. De nombreuses innovations pédagogiques sont expérimentées, mais leur diffusion se heurte à une représentation traditionnelle de l'éducation. En tout état de cause, la fonction des professeurs va changer. Le cours magistral en face à face présentiel ne sera plus dominant. Ainsi, les professeurs seront plus que des transmetteurs de savoirs. Ils seront également des facilitateurs, des médiateurs, des accompagnateurs.

La « Personne apprenante » : Dans cette architecture, l'individu est fortement incité à s'approprier son parcours de formation et à maintenir son employabilité. De plus, des dispositifs individualisés et transfrontaliers de plus en plus efficaces sont proposés aux apprenants. Toutefois, cette relation individualisée en ligne demande un accompagnement et des séquences en présentiel car l'isolement et la démotivation sont les principales causes d'abandon. Enfin, il est illusoire de laisser une personne en difficulté construire seule de manière autonome son parcours de formation.

Cette nouvelle architecture se met en place de manière différente par rapport au système traditionnel d'éducation formelle. Dans certaines configurations, naissent des « blended learning » qui allient présentiel classique et e-learning. Dans d'autres configurations, la coexistence de ces deux logiques semble difficile. En réponse au thème principal du 4^{ème} Forum mondial, le défi à relever est de réguler efficacement une période transitoire qui nous conduit vers un nouvel ordre mondial éducatif.

QUELLE SUITE AU 4^{ÈME} FORUM MONDIAL ?

Après une longue période d'analyse et de travaux sur le concept d'apprentissage tout au long de la vie, le CMA va s'engager dans des actions concrètes. Nous proposerons à la direction de l'UNESCO de créer une « Commission internationale pour la mise en œuvre des apprentissages tout au long de la vie ». Cette dernière pourrait réunir, autour du CMA, l'UIL et l'ICAE, les experts internationaux dans les domaines universitaires, économiques, scientifiques et politiques. La mission de cette commission internationale consistera, entre autres, à mettre en œuvre un « Programme international de développement de structures locales pour les apprentissages tout au long de la vie ». Dans cette perspective, une recherche-action sera engagée sur le thème de la « Ville apprenante » en partenariat avec la commune de Mantes-la-Jolie (Yvelines-France).

Les actes du 4^{ème} Forum mondial seront rédigés par la commission éditoriale du CMA sous les auspices de sa présidente Evelyn DERET. Ils seront publiés et diffusés à la mi- septembre 2015. Enfin, le CMA choisira une implantation pour le 5^{ème} Forum mondial parmi les villes nommées suivantes : Saint Pétersbourg (Russie), Alger (Algérie), Belém (Brésil), Montréal (Canada) ou Bangkok (Thaïlande).

Merci et bon retour dans vos régions et vos pays !

SOIRÉE AU MUSÉE D'ORSAY : UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PAR LA MÉDIATION DE L'ART



Alexandre GINOYER,
vice président du CMA,
chef de projet du IV^{ème}
Forum 2015

Il a été proposé à 125 participants du forum de se rendre au Musée d'Orsay, en fin d'après-midi, pour y vivre une expérience particulière : approcher les œuvres par l'émotion plutôt que par le savoir. Cinq groupes ont été constitués, un en langue anglaise, un en espagnol et trois en français. Chacun fut animé par un guide initié aux techniques de médiation artistique. Ce sont les techniques appliquées par le Musée d'Orsay pour les publics peu familiers des musées ou en apprentissage du français, ainsi que nous avons pu le découvrir dans l'Atelier International N°1 relatant l'expérience « Emmaüs à Orsay, Orsay chez Emmaüs ».

Coordination

Alexandre THERWATH et Elvire CAUPOS,

Musée d'Orsay

Alexandre GINOYER, CMA

Comme tous les participants de cette réunion, nous formulons des attentes : nous croyons que la formation continue a besoin de standards tactiques et stratégiques. Nous sommes prêts à participer et à contribuer à leur élaboration.

Alain LOMBARD, administrateur général, nous a accueillis lors de la soirée au Musée d'Orsay. Il a rappelé l'engagement du Musée d'Orsay qui fait partie des établissements culturels qui ont décidé d'accueillir des visiteurs peu familiers des institutions culturelles en appui sur des relais culturels des associations « du champ social ». Des médiateurs culturels assurent ces accueils pour des publics peu familiers des musées ou en apprentissage du français, ainsi que nous avons pu le découvrir dans l'Atelier International N°1 relatant l'expérience « Emmaüs à Orsay, Orsay chez Emmaüs ».

Au Musée d'Orsay, nous avons pu appréhender à quel point L'art est un vecteur d'apprentissage.

L'art est universel : quelle que soit la culture de la personne, son âge, son sexe, son lieu de résidence dans le monde, la personne humaine est sensible à l'art. Même sans aucune connaissance sur un sujet, elle est capable d'exprimer des ressentis.

L'art s'adresse d'abord à la part d'émotionnel qui est en nous, et pas en premier lieu, ou pas seulement, à la raison. Il est capable d'élever notre esprit et de nous faire accéder à la part la plus noble de nous-mêmes.

Hier nous naviguions entre l'art du XIX^{ème} siècle et l'art intemporel, qui a toujours existé depuis l'émergence de l'Homme et s'éteindra avec lui.

Nous naviguions entre photographies, sculptures, peintures, appréhendant que l'art peut prendre toutes les formes. Déjà, dans la journée, nous avons évoqué le théâtre comme excellent moyen pédagogique pour faire accéder des personnes à d'autres états, pour leur faire voir leur réalité sous un autre angle, et découvrir des possibilités qu'ils ne se connaissaient même pas.

N'est-ce pas là la partie la plus enthousiasmante de notre travail, si on peut encore appeler cela un travail, à nous autres formateurs, de faire accéder la personne à des capacités et des états qu'elle ignorait ? Comme l'a écrit Confucius, il appartient à chacun de devenir « la meilleure version de lui-

même ». L'art nous y aide, le formateur est un passeur, un développeur, un médiateur, et l'art est un sublime outil dont il aurait tort de se priver.

L'art est un vecteur d'apprentissage : le guide-conférencier était bien dans un rôle de médiateur entre le savoir et l'apprenant. Son attitude nous interpellait sur le positionnement adopté par le sachant envers les apprenants.

A l'époque où tous les savoirs du monde se trouvent à portée de clic, à quoi sert un professeur qui ne ferait qu'apporter des connaissances sans que rien ne se passe entre humains, sans chercher à développer une quelconque motivation, sans dialogue, sans questions, sans échanges entre les personnes, sans recherche d'applications possibles, plus richement imaginées à plusieurs ? Le guide-conférencier nous donnait l'envie de découvrir encore, nous donnait du plaisir. Il s'effaçait pour que nous soyons mieux en relation directe avec l'œuvre. Loin de nous dominer par son savoir, il faisait preuve d'empathie, d'écoute, d'adaptation. Malgré les audiophones sur nos oreilles, les participants ont connu un effet de groupe. Lorsque plusieurs personnes portaient en même temps leur regard au même endroit, le ressenti de chacun était amplifié par cet effet de groupe. Nous, formateurs, savons utiliser l'effet de groupe pour favoriser l'appartenance, l'expression de chacun, l'émergence d'une proposition, l'appropriation des apprentissages.

Le guide conférencier utilise des questions. Par exemple :

- « Dans ce tableau, qu'est-ce qui se passe ? »
- « S'il vivait aujourd'hui, qu'est-ce que ce peintre montrerait de la pauvreté ? »...

Ainsi le guide ne se contente pas de nous apporter du savoir, il fait appel à notre imaginaire, nous invite à l'expression. L'apprentissage à ce moment-là prend une importance totalement différente. Nous nous souviendrons sans doute de ce tableau, les « Femmes au champ » de Millet, grâce aux questions qui nous ont été posées à son sujet, alors que nous n'y avons même pas répondu ! Enfin, pas consciemment.

L'art en tant que possibilité d'accès, de dialogue, d'analyse, d'apprentissage : notre guide nous a aussi montré comment nous pouvions aborder des sujets délicats par le biais de l'art : la nudité, la violence. L'art n'est pas la réalité, c'en est une

représentation et dans l'interstice entre la réalité et sa représentation, se trouvent des possibilités d'accès, de dialogue, d'analyse, d'apprentissage. Nous avons bien sûr été touchés par la salle des photographies choisies et commentées par les stagiaires de l'Atelier formation de base d'Emmaüs Solidarité . Preuve qu'il n'y a nul besoin d'un haut niveau culturel pour se sentir concerné par l'art, qui est, dans cette très significative expérience, un moyen d'accéder pour certains à l'alphabétisation, à la socialisation, et qui a renforcé chez ces personnes un sentiment d'estime de soi, de joie, et peut-être de réconciliation avec la société.

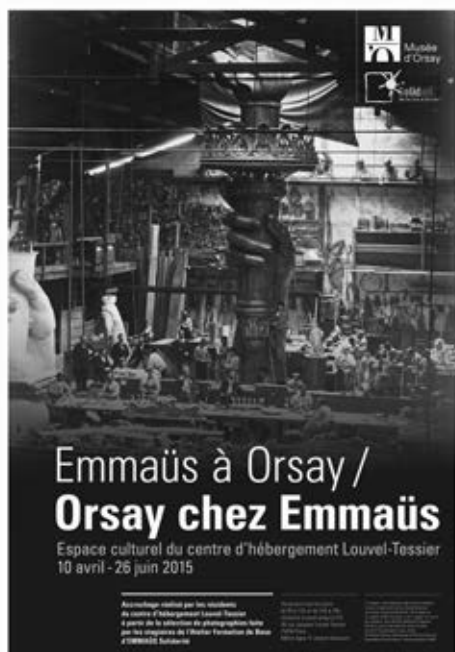
Le Musée qui sort de sa forteresse du savoir pour s'offrir aux personnes qui n'y vont généralement pas, quelle révolution ! Le musée qui expose le travail de ces personnes : quelle réconciliation ! Emmaüs qui expose les mêmes œuvres qu'au Musée, quelle émotion !

A n'en pas douter, ce type d'expérience est à dupliquer, en l'adaptant. Sachons utiliser les arts comme médiateurs des apprentissages chaque fois que nous y verrons un intérêt.

Explorons les possibilités infinies que l'art nous donne pour faire accéder tous les publics aux apprentissages de toutes natures, le champ à explorer est immense.

Merci à ceux qui nous ont permis d'approcher ces réalités :

- Alain LOMBARD, Administrateur général du Musée d'Orsay
- Alexandre THERWATH, chargé du développement des publics spécifiques au Musée d'Orsay, qui fut le lien entre le CMA et le Musée d'Orsay
- Thomas GALIFOT, Conservateur photographies au Musée d'Orsay
- Mathias VAN DER MEULEN, Coordonnateur pédagogique atelier formation de base, Emmaüs Solidarité,
- Philippe CASSET, formateur Atelier formation de base, Emmaüs Solidarité.
- Les cinq guides conférenciers,
- Elvire CAUPOS et Agathe BOUCLEVILLE, du Musée d'Orsay.



BIBLIOGRAPHIE, WEBOGRAPHIE, VIDÉOGRAPHIE

par **Pierre Landry**,
Secrétaire général du CMA

VISUELS DES INTERVENTIONS

http://www.cma-lifelonglearning.org/III/?page_id=2270

OPENING REMARKS

- Moon, Ban-Ki (2014) 'The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet', New York, UN <http://www.un.org/en/development/desa/publications/synthesis-report.html>
- Nash, J., and Tuckett, A., (2014) 'Seriously Useless Learning' Leicester, NIACE
- Schuller, T., and Watson, D. (2009) 'Learning Through Life' Leicester, NIACE
- Tuckett, A., (2013) 'Towards a lifelong learning target for 2015', International Review of Education, vol. 89 no.3, Sep 2013, Springer, Hamburg
- UNESCO '2014 GEM Final Statement: The Muscat Agreement' (2014) www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014.pdf accessed 29 January 2015
- UNESCO EFA Global Monitoring Report (2012) 'Youth and Skills: Putting Education to Work' Paris, UNESCO
- UN Open Working Group proposal for sustainable development goals (2014) <https://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html> accessed 26 Jan 2015

CONTRIBUTIONS AU 4^E FORUM MONDIAL

1. « L'éducation tout au long de la vie pour tous face aux défis du XXI^e siècle : quelles réalités ? Quels besoins ? Quelles perspectives ? », Rapport du groupe de prospective du CMA, Pierre LANDRY (président), Yves ATOU, Evelyne DERET, Pierre-Julien DUBOST, Alfonso LIZARZABURU, Farida TEMIMI, 2014

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/Prosp_educ.pdf

2. Pour une ingénierie créative au service des savoirs informels et de l'expérience, Jacqueline BERGERON, 2014

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/JB_CMA_1214.pdf

3.1 Éducation et développement durable. Le texte complet de la conférence d'Alfonso E. Lizarzaburu, 2014 (Traduit de l'espagnol par P. Landry)

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/Education_et_developpement_durable_Madrid_AL_30_11_14.pdf

3.2 Educación y desarrollo sostenible. El texto completo de la ponencia de Alfonso E. Lizarzaburu, 2014

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/Educaci%C3%B3n_y_desarrollo_sostenible_Madrid_AL_30_11_14.pdf

4. Apprendre avec le numérique, Britt-Mari BARTH, 2014

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/BMB-Rev.cog_rev.num.pdf

5. 'Much in little?': Revisiting 'lifelong education', 'recurrent education', and 'de-schooling' in the age of 'lifelong learning', Barry J. Hake, Bad Nieuweschans, The Netherlands http://www.cma-lifelonglearning.org/4eForum/Much_in_little_new_modifications_CMA.pdf

INTERCULTUREL

• ZHU HUA, Exploring intercultural communication. Language in Action, Routledge, 2014

<http://www.routledge.com/books/details/9780415585514/>

• HOLLIDAY Adrian, Intercultural Communication and Ideology, SAGE, 2011 <http://www.uk.sagepub.com/books/Book232747/reviews#tabview=title>

BIBLIOGRAPHIE, WEBOGRAPHIE, VIDÉOGRAPHIE

PILLER Ingrid, Intercultural Communication. A Critical Introduction, Edinburgh University Press, 2011

<http://books.google.fr/>

books?id=CdhvAAAQBAJ&hl=fr

• SHI-XU, Chinese Discourse Studies, Palgrave Macmillan, 2014

<http://www.palgrave.com/page/detail/chinese-discourse-studies-shi-xu/?K=9781137365033>

• MACHART Regis, LIM Choon Bee, LIM Sep Neo, YAMATO Erika (Ed.), *Intersecting Identities and Interculturality. Discourse and Practice*, Cambridge Scholar Publishing, 2013

<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59205>

• DERVIN Fred, RISAGER Karen, *Researching Identity and Interculturality*, Routledge, 2014

<http://www.routledgejournalhealth.com/books/details/9780415739122/>

<http://users.utu.fi/freder/malaysia%20identity.pdf>

• BYRD CLARK Julie S., Dervin Fred (Ed.), *Reflexivity in Language and Intercultural Education*, Routledge, 2014

<http://www.routledgejournalhealth.com/books/details/9780415716598/>

• DERVIN Fred, GAJARDO Anahy, LAVANCHY Anne (Ed), *Politics of Interculturality*, Cambridge Scholar Publishing, 2011

<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/60018>

• DERVIN Fred, LIDDICOAT Anthony (Ed.), *Linguistics for Intercultural Education*, John Benjamins Publishing Company, 2011

<https://benjamins.com/#catalog/books/llt.33/main>

• DERVIN Fred, *Impostures interculturelles*, Logique Sociale, 2012

<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=35753>

• BERTHOZ Alain, *La SIMPLEXITÉ*, Odile Jacob, 2009

http://www.odilejacob.fr/catalogue/sciences/biologie/simplexite_9782738121691.php

• Laplantine F., Nouss A., *LE MÉTISSAGE*, L'Harmattan

<http://www.cma-lifelonglearning.org/III/?p=2897>

INTERGÉNÉRATIONNEL

• GADET Carole, SORIN Diane (dessins), *Carnet de voyage intergénérationnel. Grandir ensemble*, Les éditions de l'atelier, 2010
<http://www.agevillage.com/actualite-4809-1-generation-carnet-de-voyage-intergenerationnel-edition-atelier-carole-gadet-diane-sorin.html>

• GADET Carole, *L'école à tous les âges*, Presses du Chatelet, 2014

<http://www.pressesduchatelet.com/livre/l-ecole-a-tous-les-ages/>

• GADET Carole, *Prévenir les risques*, Presses du Chatelet, 2014

<http://www.pressesduchatelet.com/livre/prevention-sante/>

SANTÉ

• "Bashy Bus" project : http://www.unicef.org/aids/jamaica_42345.html

• Caring, Healthy, Organised, Cohesive, and Empowered (CHOICE) communities programme
<http://jamaica-gleaner.com/gleaner/20130420/western/western2.html>

• Chaire UNESCO Santé Sexuelle et Droits Humains : <http://www.santesexuelle-droitshumains.org/>

• Les jeux mondiaux de la Paix : www.jeuxmondiauxdelapaix.com

• Network for Creative Intergenerational Education : http://cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/1136/4/ALICE_LU6_MOD3_SREP.pdf

• "Talk up Youth" : <http://www.talkupyouth.com/>

• The Ashe Company: <https://m.facebook.com/AshePerforms?v=info&expand=1>

• UNESCO Division for Teaching, Learning and Content/ Section of Health and Global Citizenship Education

<http://www.unesco.org/new/en/hiv-and-aids/about-us/whos-who/organigramme/>

ENTREPRISES

• BGFI BUSINESS SCHOOL : <https://fr-fr.facebook.com/BgfiBusinessSchool>

- CGPME Ile de France :
<http://www.cgpme-paris-idf.fr/>
- Complex'Cité : <https://complexcite.wordpress.com/>
- Fondation Groupe UP!
<http://www.up-group.coop/fr/nos-actions-solidaires/la-fondation-groupe-cheque-dejeuner.html>
- LVMH Corporate Movie / Film Institutionnel :
<https://www.youtube.com/watch?v=G6REnDpLW0&feature=youtu.be>
- Comment LVMH forme les jeunes à ses métiers dans le luxe
<http://videos.tf1.fr/jt-we/2015/comment-lvmh-forme-les-jeunes-a-ses-metiers-dans-le-luxe-8557111.html>
- Union Learn: <https://www.unionlearn.org.uk/>

ORGANISMES

- Agence ERASMUS+
<http://www.agence-erasmus.fr/>
- Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP)
<http://www.cirdep.uqam.ca/cirdep.html>
- Conseil international d'éducation des adultes (CIEA) :
<http://www.icae2.org/index.php/fr/>
- International Council for Adult Education (ICAE) : <http://www.icae2.org/index.php/en>
- Emmaüs : <http://emmaus-france.org/>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
<http://uil.unesco.org/fr/accueil/>
- Musée d'Orsay : <http://www.musee-orsay.fr/>

LES INTERVENANTS

Yves ATTOU (France)

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



Yves ATTOU a présidé différents organismes dans le domaine de l'éducation permanente et de l'insertion professionnelle, dont la Mission d'éducation permanente. Il a présidé le Centre européen du Conseil mondial de radio, télévision publique (CMRTV). En 1999, il a rejoint, en qualité de conseiller technique, le cabinet de Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire. Yves ATTOU était jusqu'en septembre 2008 chargé de mission dans les services du Premier ministre (Secrétariat général du gouvernement - DSAF). Il est actuellement Président du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie.

Yves ANGELLOZ (Suisse et France)

Président fondateur Jeux Mondiaux de la Paix



Professeur de Culture Physique, Kinésithérapeute, Ostéopathe, il écrit en 1981 un livre sur le sport et la santé dénonçant les effets pervers du sport pratiqué intensivement chez le jeune enfant et démontrant les bienfaits du sport, compagnon de toute la vie. Ses réflexions l'amènent à construire en 1983 un projet généreux et ambitieux, Les Jeux Mondiaux de la Paix : unir les hommes sous les signes du Sport, de la Culture, de l'Humanisme et de l'Economie.

De nationalité suisse et française, il se définit avant tout comme un Citoyen du Monde. Il est Auteur, Compositeur de plus de 100 chansons inspirées par la vie de ses patients et de ses actions humanitaires à travers le monde.

Pierre BEDIER (France)

Président de Conseil Général des Yvelines, Conseiller municipal de Mantes-la-Jolie



Né le 30 septembre 1957 à Mont-de-Marsan, Pierre Bédier est marié, père de quatre enfants et tout nouveau grand-père. Diplômé de l'IEP de Paris et de l'Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC), il crée en 1986 l'agence de communication DB2A. Longtemps simple militant aux côtés de Jacques Chirac, il débute sa carrière politique en 1992 comme Conseiller régional d'Ile-de-France. En 1993, il est élu député des Yvelines et maire de Mantes-la-Jolie en 1995. Entre 2002 et 2004, il est nommé Secrétaire d'Etat dans le Gouvernement Raffarin II. Il préside le Conseil général des Yvelines de 2004 à 2009. Réélu lors d'élections partielles en 2013, le 11 avril 2014, après la démission d'Alain Schmitz, il redevient Président du Conseil général des Yvelines.

Paul BELANGER (Canada)

**Professeur Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM
Directeur du Centre interdisciplinaire de recherche et développement
sur l'éducation permanente**



Ancien directeur de l'Institut canadien d'éducation des adultes (1972-1984) et de l'Institut de recherche appliqué sur le travail (1988-1989), Paul Bélanger fut le directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation à Hambourg de 1989 à 2000. Depuis, il est professeur à la Faculté de l'Éducation de l'UQAM à Montréal et directeur du Centre de recherche interdisciplinaire de cette université sur l'éducation permanente, le CIRDEP et de l'Observatoire Compétences Emplois. Paul Bélanger fut président du Conseil international de l'éducation des adultes de 2000 à 2011.

Irina BOKOVA (Bulgarie)

Directrice Générale UNESCO



Irina BOKOVA est Directrice générale de l'UNESCO depuis le 15 novembre 2009. Mme Bokova a été réélue en octobre 2013 pour un deuxième mandat. Elle est la première femme élue à la tête de cette organisation.

Diplômée de l'Institut des Relations internationales de Moscou, Irina Bokova a également suivi les cours de l'Université du Maryland (Washington) et de la John F. Kennedy School of Government (Université de Harvard). Elle rejoint dès 1977 le Ministère bulgare des Affaires étrangères au Département des Nations Unies. Nommée Responsable des affaires politiques et juridiques à la Mission permanente de la Bulgarie auprès de l'ONU à New York, elle est également Membre de la Délégation bulgare aux Conférences de l'ONU sur l'égalité des femmes à Copenhague (1980), Nairobi (1985) et Beijing (1995). Membre du Parlement (1990-1991 et 2001-2005), elle participe à l'élaboration de la nouvelle Constitution du pays qui pèsera fortement pour l'entrée du pays au sein de l'Union européenne.

Marlena BOUCHE (Pologne -France)

Experte en Santé internationale, Éducation et Développement social



Marlena BOUCHE OSOCHOWSKA (PhD) est expert en santé internationale, éducation et développement social. En tant que Conseiller spécial auprès des Gouvernements, et directeur des projets de développement, elle a travaillé dans plus de cinquante pays du monde à la demande des agences spécialisées des Nations Unies, depuis 1982 avec l'UNESCO et aussi avec UNICEF, PNUD, NOPS, FNUAP, OMS, HCR, DHA, FAO, PAM et la Banque Mondiale, pour l'Union Européenne, l'aide bilatérale (USAID, JICA, NORAD) ainsi que de nombreuses ONG. Pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et ceux pour après-2015, elle reste activement engagée pour la cause des enfants dans le monde, dans les transformations visant l'éradication de la pauvreté et l'égalité entre les genres, et concentre présentement ses activités sur la promotion la santé sexuelle et reproductive des femmes et des adolescents, la lutte contre le SIDA, en contribuant à la mise en place des programmes de l'Education pour Tous et l'éducation des filles. Les langues de travail : français, anglais, russe et polonais, initiée à l'arabe, au swahili et wolof.

Richard BOUCKAT BOU NZIENGUI (GABON)

Expert en ressources humaines et développement des compétences



Diplômé de 3ème cycle universitaire en Sociologie du Travail de L'université Renée Descartes PARIS 7, a été conseiller professionnel au sein de L'ANPE en France pour les questions d'orientation et de formation des adultes. Il a aussi dirigé le Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétence de Basse Terre (GUADELOUPE) et est intervenu comme acteur de bilan dans le CIBC de Noisiel (Marne la Vallée). De retour dans son pays d'origine il a occupé des fonctions de DRH dans de Grandes Entreprises nationales et internationales et participé activement à la Création de l'Institut d'Enseignement Supérieur BBS créé par le Groupe BGFIBank. Enfin il a été "personne ressource" en charge de l'Emploi l'Education et la Formation au sein de la Confédération Patronale Gabonaise (CPG).

Dahbia BOUKHANEF (France)

**Responsable du service intégration et lutte contre les discriminations,
Mairie de Montreuil**



Titulaire d'une Maîtrise en Sciences de l'Education et d'un DEA en Anthropologie sociale et culturelle. Après une expérience professionnelle de 15 ans dans le milieu médical, en qualité de technicienne en imagerie médicale, Dahbia BOUKHANEF a effectué une reconversion professionnelle dans le domaine des ressources humaines et de l'ingénierie de formation. Elle s'est occupée de la mise en place du dispositif d'apprentissage en alternance dans la collectivité. Actuellement responsable du service intégration et lutte contre les discriminations, elle impulse et supervise les actions visant à améliorer « l'intégration » des personnes d'origine étrangères notamment le pilotage :

- du dispositif linguistique (organisation de cours municipaux de français) pour aider à une meilleure insertion des publics dans leur environnement avec une coordination territoriale des partenaires associatifs oeuvrant dans le même champ.
- du projet visant à favoriser l'accès aux droits sociaux sanitaires des personnes âgées immigrées vivant dans les foyers et résidences sociales.

Arne CARLSEN (Danemark)

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



Arne Carlsen est directeur de l'institut pour les Apprentissages tout au long de la vie de l'UNESCO, à Hambourg. Il a poursuivi une double carrière, à la fois dans le champ de la formation des adultes (éducation en prison, pour les réfugiés politiques, et les demandeurs d'emploi) et à l'université. Il a été directeur à la Danish School of Education, Aarhus University, et Professeur à la ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning, un réseau d'universités d'Asie et des pays européens. Il a été également directeur de l' International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI) – a global think-tank in education policy - and Manager of the Erasmus Mundus. Il est Docteur Honoris Causa et Professeur Honoraire dans de nombreuses universités dont celle de Saint-Pétersbourg.

Mounira CHATTI (Tunisie)

Education Nationale



Maître de conférences de Littérature comparée, à l'université de la Nouvelle-Calédonie. A coordonné des ouvrages collectifs: Femmes et création (L'Amandier, 2012), Sexe, genre, identité (L'Harmattan, 2013). A publié un roman: Sous les pas des mères (L'Amandier, 2009). Ouvrage à paraître : La Fiction hérétique (Classiques Garnier, 2015). Conférencière et organisatrice de colloques et journées d'études.

Alison CROSS (USA)

Vice President of International Council for Adult Education (ICAE)



Psychopédagogue et enseignante qualifiée, Dr Alison Cross est actuellement vice-présidente du Conseil International d'Éducation des Adultes (ICAE) pour la région des Caraïbes. Elle est membre du Conseil exécutif jamaïcain pour l'éducation des adultes. Travaillant dans le domaine de l'éducation depuis plus de vingt ans, elle a dirigé de 2009 à 2013 la Fondation jamaïcaine pour la formation tout au long de la vie (JFLL), une agence du Ministère de l'éducation de la Jamaïque, responsable au niveau national de l'apprentissage tout au long de la vie, de la jeunesse et de l'éducation des adultes. Membre auxiliaire du corps professoral à l'École supérieure d'Éducation au Collège universitaire Mico et siège au C.A. du Collège universitaire Hydell et au conseil des études supérieures et de la recherche au Collège universitaire de Caraïbe.

Françoise DAX-BOYER (France)

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



Agrégée de Lettres, conseiller en formation, chargée d'études au Centre INFFO pour animer le réseau européen Training of Trainers Network (TTnet), Françoise DAX-BOYER poursuit ses travaux de recherche, dans le champ de l'éducation et de la formation, en étant vice-présidente du Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA). Elle est présidente des commissions Réseaux et Communication au CMA. Elle est également écrivain, metteur en scène et réalisatrice vidéo. Elle a publié une dizaine de livres, la plupart aux éditions de L'Amandier. Elle a également participé à des publications collectives. En novembre 2014, elle témoigne dans le livre de Bernard LIETARD « Etre formateur », aux éditions Chronique Sociale. Chevalier dans l'ordre des Palmes Académiques, des Arts et Lettres et de la Légion d'Honneur (2014).

Evelyne DERET (France)

**Vice Présidente du Comité mondial
pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA)**



Membre fondateur et vice- présidente du CMA
- en charge des activités éditoriales et publications du CMA
- en charge des actes des forums du CMA.

Université Paris Dauphine : responsable de la formation de formateurs et consultance pour le compte de l'université sur la professionnalisation des acteurs de la formation des adultes jusqu'en 2008 France
Bénévolat : -membre du comité des études depuis 2007 et membre du comité d'évaluation des actions de France Bénévolat depuis 2012.

Salah DERRADJI (Algérie)

Professeur - Recteur de l'Université d'Eltaref, Algérie



Professeur sur de nombreux domaines notamment en didactique des langues.. Il es également l'auteur de "Developing self-assessment to promote autonomous learning." Revue:Forum de l'enseignant No 08. Ecole Normale Supérieure de Constantine 2010" EFL Testing techniques ". Edition : Dar Elquds ElArabi 2010
Représentant du groupe consultatif géopolitique africain auprès de l'ONU depuis Avril 2012.

Fred DERVIN (Finlande)

Professeur des Universités Université d'Helsinki



Fred Dervin est professeur en éducation multiculturelle à l'Université d'Helsinki en Finlande. Il est également titulaire de professorats en Chine, Malaisie, ainsi qu'au Canada et Luxembourg. Dervin s'intéresse à l'interculturel en éducation mais aussi dans les contextes de mobilité et migration. Son approche de la notion d'interculturel est critique, remettant en question la trop grande importance apportée au concept fatigué de culture. Dervin a publié plus d'une trentaine de livres et une centaine d'articles en anglais, français et finnois. Il dirige de nombreuses séries de publication internationales.
Son livre Impostures Interculturelles (2013) résume sa pensée sur l'interculturel.
Son site web : <http://blogs.helsinki.fi/dervin/>

Pierre-Julien DUBOST (France)

**Président d'Honneur du Comité mondial
pour les apprentissages tout au long de la vie**



Spécialiste de l'approche systémique de la fonction éducative mettant en valeur l'importance du rôle de l'apprenant comme sujet de l'action de se former.. Fondateur de l'association nationale des clubs scientifiques, aujourd'hui « Planète Sciences » qui a vu passer plus de 1 million de jeunes en 40 ans qui ont pu s'initier à la pédagogie et à la gestion de projets. Pionnier de la formation développement qui repose sur une approche globale, fonctionnelle et intégrée de l'action formative, il a, à son actif, de nombreuses interventions dans de grandes entreprises, dans des groupements professionnels et dans les territoires. Lauréat de la Confédération des Organisations de la profession enseignante, Consultant de l'Unesco où il a travaillé à la fois sur la formalisation et l'application de la gestion informatisée des systèmes éducatifs et la gestion prévisionnelle de l'éducation, il a coordonné les options d'un diplôme universitaire sur Ethique et Droits de l'Homme à l'Université de Nantes. Officier dans l'ordre de la Légion d'honneur, Commandeur du Mérite national, Commandeur des Palmes académiques. Médaille d'or de la Société d'encouragement au progrès.

Rachel DUIGOU (France)

**Responsable pôle développement de l'impact
(Agence Erasmus + Education formation)**



Rachel DUIGOU travaille depuis 11 ans au développement et à l'impulsion des projets européens d'éducation et de formation pour l'agence française Erasmus +L'Agence Erasmus+ France / Education Formation assure, pour la France, la promotion et la gestion de plusieurs programmes et dispositifs communautaires, notamment Erasmus+ sur les volets éducation et formation. Ces programmes européens ont pour principaux objectifs de permettre au citoyen d'acquérir des compétences utiles pour un métier, de contribuer au multilinguisme et à la citoyenneté européenne. Le pôle développement de l'impact est chargé d'analyser les impacts du programme Erasmus et d'exploiter ces impacts pour les faire connaître et démultiplier leurs effets, notamment en conduisant des études d'impact, une revue scientifique le Journal of International Mobility et l'organisation du « label européen des langues ».

Olivier FARON (France)

**Administrateur Général Conservatoire national
des arts et métiers (CNAM)**



Olivier FARON entre en 1980 à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Il obtient l'agrégation d'histoire puis un doctorat d'histoire en 1996 à 37 ans. Il est un ancien membre de l'École française de Rome. Olivier Faron est professeur à l'université Lyon 2 de 2000 à 2003, puis à l'université Paris-IV. De 2002 à 2004, il est conseiller pour les sciences humaines et sociales au cabinet de Claudie Haigneré, ministre déléguée à la recherche et aux nouvelles technologies. De 2005 à 2009, il est directeur de l'École normale supérieure lettres et sciences humaines à Lyon. Le 1er janvier 2010, les ENS Lyon et lettres et sciences humaines fusionnent pour donner naissance à l'École normale supérieure de Lyon dont Olivier Faron est nommé directeur pour trois ans. Le 7 juillet 2011, il est nommé directeur adjoint, en charge de l'enseignement supérieur, du cabinet de Laurent Wauquiez, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche puis il réintègre la direction de l'ENS de Lyon le 20 avril 2012. Il a été nommé Administrateur général

Carole GADET (France)

Chargée des projets intergénérationnels



Chargée des projets intergénérationnels au Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (15 ans d'expertise) et fondatrice de l'association « ensemble demain » (1ER prix des initiatives de la Bienveillance, Mairie de Paris, 2008 ; Projet pédagogique « ensemble demain » sélectionné comme projet innovant national par le ministère de l'éducation nationale : présentation, UNESCO, juin 2011 ; programme intergénérationnel et interculturel « ensemble demain » labellisé européen par la commission européenne en 2012 et labellisée Marseille 2013 Capitale européenne de la culture ; Prix des Héros « Notre temps » 2013).Experte nationale et internationale en projets intergénérationnels dans l'éducation. Elle sensibilise et forme les équipes, initie et accompagne des projets en académies en réseau avec associations, établissements seniors, universités, collectivités territoriales, caisses de retraite, mutuelles...

Thomas GALIFOT (France)

Conservateur Musée d'Orsay



Après un parcours de juriste en droit de la propriété littéraire et artistique, Thomas Galifot a commencé sa carrière de conservateur du patrimoine en 2007 au musée national Picasso. Il est depuis six ans en charge de la collection de photographies du musée d'Orsay, où il a assuré le commissariat de plusieurs expositions et accrochages, parmi lesquels « Photography Not art ». Le naturalisme selon P. H. Emerson (2010), Sommeils artificiels (2011) et Félix Thiollier. Photographies (2012-2013).

Alexandre GINOYER (France)

Vice-président Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA) Chef de projet du IIIème Forum Mondial à Marrakech (MAROC) en 2012 et du IVème à l'UNESCO, Paris (France), en 2015



Architecte DPLG et prix du Conservatoire national d'Art dramatique, il choisit le théâtre durant quelques années. Depuis 25 ans, en indépendant et en partenariat avec notamment le Collège de Polytechnique, il est :

- Professionnel de la formation continue d'adultes en communication, management d'équipe, conduite de projet, conduite du changement, expression orale,
- Coach, il accompagne individuellement des personnes ainsi que des équipes (cohésion d'équipe, projets de services, conduite du changement).
- Auteur de trois ouvrages professionnels, tous chez Ixelles Editions :* LES CLES DU MANAGEMENT / pour être un manager humain, épanoui et efficace (2010),* DEVELOPPEZ VOTRE LEADERSHIP (2012),* SENIOR, BATS-TOI ! (2013)

Antoine GODBERT (France)

Directeur Agence Erasmus+ France éducation et formation



Directeur, Agence Europe Education Formation-France depuis le 24 novembre 2010. Ancien élève de l'ENA et de l'ENS Fontenay-St-Cloud, Antoine GODBERT est agrégé de géographie. Titulaire d'un master spécialisé de l'ESCP, il est enseignant-chercheur en géopolitique à l'ESCP-EAP de 1991 à 1998. En 2001-2002, il est en poste au Secrétariat général de la Défense et de la Sécurité Nationale (SGDN), où il suit les dossiers « gestion de crises » et « Europe de la défense ». En 2002, il intègre la Direction générale de l'Administration et de la Fonction publique (DGAFP). Il y fonde et dirige la mission « encadrement supérieur et carrières » jusqu'en 2005. Après avoir été directeur délégué d'Anthenor Public Affairs, il devient en 2007 Managing Director chez AGMA Consulting, un cabinet de conseil en relations institutionnelles. En 2008, Antoine GODBERT rejoint, en tant que conseiller « mission région capitale », l'équipe du secrétaire d'Etat chargé du Développement de la région capitale. Il occupe cette fonction jusqu'à sa nomination comme conseiller diplomatique du Ministre de l'Education Nationale.

Pierre LANDRY (France)

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



Expert dans le domaine de l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation depuis 1982 (Agence de l'Informatique, Observatoire des Technologies pour l'éducation en Europe, ...), Membre du Séminaire de l'industrialisation de la formation depuis 1990 (SIF), Membre du groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) depuis 1993 (www.a-graf.org), Membre du LERIF (Les Études et Recherches Internationales en éducation et Formation http://www.lerif.net/index_.html) depuis 2000. Coauteur de l'ouvrage Penser la relation expérience-formation, sous la direction d'Hélène Bézille et Bernadette Courtois, aux éditions Chronique Sociale, paru en 2004.

Alfonso E. LIZARZABURU (Pérou)

Consultant international en éducation des organismes du système des Nations Unies (PNUD, PAM) et en particulier de l'UNESCO



Consultant international en éducation des organismes du système des Nations Unies (UNDP, PAM) et un particulier de l'UNESCO. Sociologue, traducteur, éditeur et journaliste. Professeur honoraire de l'Université Ricardo Palma (Lima, Pérou). Conseiller auprès de la Présidence du CLUB UNESCO Valencia (Espagne). 2013-2015. Membre du Conseil d'Administration du (Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie), 2008-2015. Membre du Bureau du Groupe de Travail sur l'Éducation pour tous (EPT) du Comité de Liaison ONG-UNESCO (Paris). 2007- 2014. Ancien représentant du Conseil International d'Éducation des Adultes (CIEA, Toronto, Canada) auprès de l'UNESCO et des Nations Unies ; vice-président du Comité permanent des Organisations internationales non gouvernementales entretenant des relations officielles avec l'UNESCO et président de la Consultation Collective des Organisations internationales non gouvernementales sur l'Alphabétisation et l'Éducation des Adultes de l'UNESCO, 1984-1990. Ancien conseiller du Ministre de l'Éducation et du Président du Conseil supérieur de l'éducation du Pérou; ancien membre de la Haute Commission d'éducation des adultes ; membre de la Haute Commission de réforme de l'éducation péruvienne, ainsi qu'ancien directeur de l'Opération d'Alphabétisation Intégrale au Ministère de l'Éducation (Lima, Pérou),

Nicolai LOBANOV (Russie)

**Directeur de l'Institut de recherche de Saint Pétersbourg
Institut de recherche Pouchkine, Saint-Pétersbourg**



Directeur de l'Institut de recherche sur les problèmes socio-économiques et pédagogiques de la formation continue à l'Université d'Etat de Leningrad n.a A.S.Pouchkine. Docteur en Economie et professeur, il travaille en tant que directeur de l'institut de recherche depuis sa création en 2001. Son champ de recherche et ses travaux scientifiques portent sur l'économie et la sociologie de l'éducation professionnelle, la gestion de l'éducation, l'organisation et la sociologie du travail. Il est l'auteur de plus de 400 publications de recherche.

Abdellah MEZZIOUANE (France)

Secrétaire Général



Abdellah MEZZIOUANE est Secrétaire Général de la CGPME Paris Ile-de-France. Consultant formateur en management territorial auprès d'acteurs publics et d'entreprises, il anime désormais la CGPME Paris Ile-de-France, premier réseau de dirigeant de TPE/PME en Ile-de-France. Il mise sur un syndicalisme patronal de services et opérationnel et donne un nouvel essor à la structure, grâce à une politique des mandats en faveur des PME-PMI, une offre de conseil et d'information aux PME-PMI franciliennes, dans les domaines de la formation, l'apprentissage, la prise en compte de la diversité, la transmission d'entreprise, l'intelligence économique, le financement des PME, l'innovation, le développement durable portant ainsi les valeurs de l'entrepreneuriat responsable en Ile-de-France.

Khadija MOUDNIB (France)

**Adjointe au Maire en charge de l'Action
et de l'Innovation sociales - Mairie de Mantes-la-Joie**



Ingénieur R&D pour de grands groupes. Professeur de mathématiques au sein de l'Education nationale (2001-2010). Près de vingt ans d'engagement dans l'univers associatif, dont beaucoup d'accompagnement scolaire. Co-fondatrice, en 2006, d'une société de cours particuliers à domicile. Créatrice, en 2011, d'un cabinet de formation. Formation d'enfants, en particulier en méthodologie et coaching. Formation d'adultes aux niveaux de qualification divers. Collaboration à l'ouvrage « L'Insertion en pratique » aux Editions WEKA (2012) Présidente de l'Entrepreneuriat au Féminin au sein de la CGPME 78 (2012-2013) Conseillère auprès du Comité Mondial des Apprentissages (depuis fin 2013) Adjointe au Maire de Mantes-la-Joie chargée de l'Action et de l'Innovation Sociales (depuis Avril 2014)

Jean-Philippe POULNOT (France)

**Administrateur du Groupe, Responsable des Partenariats Politiques,
Président de la Fondation GROUPE UP , (Groupe Coopératif)**



Diplômé de l'Ecole Supérieure de Gestion - Paris, Jean-Philippe POULNOT travaille à la Direction des Relations Extérieures du Groupe Chèque Déjeuner au sein de laquelle il dirige la Mission Partenariats Politiques du Groupe. Il est également administrateur du Groupe Chèque Déjeuner et Président de la Fondation du Groupe Chèque Déjeuner. Depuis près de 20 ans il est fortement impliqué dans l'Economie Sociale française et européenne et dispose de nombreux mandats d'administrateur. Il est notamment Président de l'ASFONDES, Vice-président de l'Association des Rencontres du Mont Blanc, de l'AI2L, il siège également au CSESS. Il est coordinateur, avec Thierry Jeantet, d'un ouvrage intitulé « L'Economie Sociale : une alternative planétaire » paru aux éditions ECLM en février 2007. 1 ASFONDES : Association regroupant des Fondations d'Economie Sociale 2 Rencontres du Mont-Blanc : rencontres mondiales des dirigeants de l'Economie Sociale 3 AI2L : Association Internationale des Logiciels Libres

J. Francisco R. QUEIRUGA (Espagne)

**Economiste & Président de la Chambre de Commerce
Latino-Américaine**



Président de la Chambre de Commerce Latino-Américaine en France, fondée en 1929, depuis 2013. Co-fondateur, en 2012, d'ULYSSE SAS, Paris : Société spécialisée dans la Formation, la Certification et le Conseil. Professeur d'économie, droit et négociation internationale, conférencier, animateur, Pédagogue, créateur du Test ELYTE (Evaluación Lingüística Y de Técnicas Empresariales, dans le cadre d'un programme Leonardo, en 1997) et d'ALPHATEST : Analyse de la Langue Professionnelle Hispano-Américaine, en 2013, qui analyse le comportement dans un cadre d'unité linguistique et de diversité culturelle, permettant la création de formations adaptées à la gestion de la diversité apportant une dimension interculturelle et facilitant la démarche d'expatriation et la mobilité. Auteur du livre "Francia, un modelo para Europa y una revolución permanente », 2012.

Florence RAMBAUD (France)

**Group Creative Talent Acquisition Manager,
en charge de l'Institut des Métiers d'Excellence
de LVMH - Moët Hennessy - Louis Vuitton**



Titulaire d'une Maîtrise en Economie et Commerce International de l'Institut d'Etude des Relations Internationales, également diplômée d'un Master en Management de la Mode et du Design de l'Institut Français de la Mode, Florence Rambaud a été Directeur Général de TOHKUTSU France, société pour laquelle elle a lancé une marque de souliers pour un créateur japonais, avant de rejoindre de 1998 à 2001 le groupe l'OREAL en tant que responsable du pôle Tendances. Elle est depuis 2001 chez LVMH, au sein de la Direction des Ressources Humaines du Groupe où elle a d'abord été de 2001 à 2011 Synergies Projects Development Manager où elle avait pour mission la formation des cadres dirigeants et des hauts potentiels du Groupe. Florence est depuis 2011, Groupe Creative Talent Acquisition Manager au sein de la Direction du Recrutement et depuis 2014, en charge de l'Institut des Métiers d'Excellence de LVMH.

Khaled ROUMO (France-Syrie)

Chercheur, écrivain et poète



Diplômé en Lettres Françaises des universités de Damas et de Strasbourg, français et syrien, Khaled Roumo est chercheur, écrivain et poète. Consultant, formateur et spécialiste du dialogue des cultures et des religions auprès d'acteurs politiques, culturels, sociaux et d'enseignants et de cadres d'entreprises. Il a obtenu le Prix de l'Innovation dans la formation et le prix de la Diversité des cultures. Engagé dans le dialogue des cultures et des religions, il oeuvre à travers ses activités professionnelle et citoyenne, ses écrits, ses conférences - à étendre la recherche du sens à toutes les visions du monde, qu'elles se réfèrent au divin ou non. Khaled Roumo a fondé et il anime le « Café de la Diversité » à Paris et en banlieues et l'atelier « Itinéraires Spirituels Interconvictionnels » au Forum 104 à Paris. Auteur de différents ouvrages dont « L'Enfant voyageur », roman, éditions Le Bas vénitien, Paris, 2011 « Le Coran déchiffré selon l'amour », 2^{ème} éd, Erick Bonnier, 2015.

Régis ROUSSEL (France)

**Responsable de la Mission Régions-Europe-International
Centre Inffo**



Spécialiste du système français de Formation et d'Orientation Professionnelles, Régis ROUSSEL est actuellement Responsable de la Mission Régions-Europe-International de Centre Inffo, centre national de développement de l'information sur la formation permanente, organisme placé sous l'égide du Ministère en charge de la formation professionnelle. A ce titre, il est le représentant national et le coordinateur de la partie française du Réseau européen ReferNet – auprès du Cedefop et de la Commission européenne, et membre du réseau européen Euroguidance - Politique et pratiques de l'orientation et de la mobilité européenne en formation. Sur un autre aspect, il assure la relation avec les Conseils régionaux français, et participe au suivi des politiques régionales en matière de formation continue et d'apprentissage.

Sylvia Irene SCHMELKES del VALLE (Mexique)

**President Governing Board
National Institute for the Evaluation of Education,
an autonomous public institution in Mexico**



Sociologue, avec un master en Recherche en éducation de l'université Iberoamericana, elle travaille dans le secteur de l'éducation depuis 1970. Elle a publié plus de 150 livres, articles et chapitres sur la qualité de l'éducation, l'éducation aux valeurs, l'éducation des adultes et l'éducation interculturelle. Elle a fondé et a été la coordinatrice générale de l'éducation interculturelle et bilingue du Ministère de l'éducation au Mexique entre 2001 et 2007. Elle a présidé de 2002 à 2004 le Centre de l'OCDE pour la recherche en éducation et le conseil de direction de l'innovation. En 2008, elle a reçu la médaille Comenius, décerné par la République Tchèque et par l'UNESCO. Elle a dirigé l'Institut pour la recherche dans le développement de l'éducation de l'Université Iberoamericana de Mexico de 2007 à 2013. Elle est une chercheuse nationale, niveau III.

Rémi SHARROCK (France, Canada)

Maître de conférence, enseignant chercheur à Télécom ParisTech



Rémi Sharrock, né à Sherbrooke au Canada, est, depuis 2012, maître de conférence, enseignant chercheur au département Informatique et réseaux de Télécom ParisTech. Après avoir obtenu en 2010 un doctorat à l'université de Toulouse en "Réseaux, Télécom, Systèmes et Architecture," il a été postdoctorant à l'université de Bordeaux et maître-assistant à l'École des Mines de Nantes.

Shashikala SITARAM (Inde)

Consultant in Development Studies Expert in Gender and Governance Issues

Représentée au Forum par Tejaswini HIREMATH



Shashikala Sitaram (Maya) travaille dans le domaine des études au développement au cours de ces vingt-cinq dernières années. Ses domaines d'intérêt et de spécialisation comprennent le genre, la décentralisation et la gouvernance. Elle a pris part à l'action d'organisations nationales et internationales et a mené différentes études d'évaluation et de recherche pour la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement, la GIZ et le DFID. Associée à un professeur de l'Université de Sussex, Brighton, elle a réalisé une étude sur le harcèlement sexuel et l'abus des écolières dans le Sud de l'Inde. Elle a interagit avec des adolescentes dans les écoles indiennes pour comprendre leurs craintes et leurs ressentis à propos de l'éducation à l'école, de l'abus et de l'exploitation sexuelle. Elle a évalué l'efficacité et la durabilité du travail de la BAD dans le financement de groupes d'entraide de femmes, l'effet de la formation pour permettre aux femmes ouvrières du textiles de devenir entrepreneures (pour DFID) et a analysé, en tant que spécialiste du genre et en tant que membre de l'équipe de l'Institut d'Education de Hong Kong, l'importance de l'éducation et les compétences pour une croissance inclusive et le développement des emplois verts pour la BAD. Shashikala Sitaram est membre du comité d'éthique et de la recherche et du comité qui traite de l'abus sexuel sur le lieu de travail.

Martine SOUWEINE-SERVEAU (France)

**Délégué Générale du CMA
Coordinatrice de la Session Internationale n°3**



Martine SOUWEINE-SERVEAU est membre du bureau du CMA, de la Commission Editoriale et de la Commission Communication. Par ailleurs Consultante experte et Maître de conférences dans les domaines de l'ingénierie de la formation, de la conduite et de l'accompagnement du changement. Durant plus de 30 années elle a exercé son activité auprès d'entreprises du secteur bancaire en France et à l'étranger. Elle anime aussi des formations comportementales, au management opérationnel des équipes, à la transmission des compétences, et forme également des formateurs.

Vyacheslav SKVORTSOV (Russie)

Recteur de l'Université d'Etat Pushkin, Saint Pétersbourg



Recteur de l'Université d'Etat de Leningrad A.S.Pouchkine depuis sa création en 1992. Il est docteur et professeur. Entre 1995 et 2000 a été membre de la Douma de la Fédération de Russie. Entre 1995 et 2000 a été membre du Conseil fédéral de l'Assemblée fédérale de la de Russie. Il est l'auteur de 230 publications scientifiques. Ses champs de recherche et d'activités professionnelles sont les suivants : les problèmes d'organisation et de développement de l'éducation supérieur, les défis méthodologiques et organisationnels de l'éducation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie, les défis de l'humanisation de l'apprentissage tout au long de la vie.

Farida TEMIMI (France)

**Ingénieur en formation, chargée de mission qualité et pédagogie,
Fédération Européenne des Ecoles Secrétaire Générale adjointe du
Comité Mondial des Apprentissages tout au long de la vie**



Après une quinzaine d'années à la direction d'un organisme de formation parisien, Farida TEMIMI a rejoint, depuis 3 ans, la Fédération Européenne Des Ecoles (FEDE) où elle est actuellement chargée de mission qualité et pédagogie. La FEDE, OING Suisse participe aux évolutions et aux progrès de l'éducation en Europe et bénéficie du statut participatif auprès du Conseil de l'Europe.

Farida TEMIMI accompagne les enseignants/formateurs du Réseau de la FEDE dans le cadre des mobilités professionnelles, notamment pour la réflexion sur l'évolution de leur métier. De même, elle leur des clefs nécessaire afin qu'ils puissent développer leurs compétences et ainsi faire face aux changements à venir. Par ailleurs, elle apporte également un appui aux établissements privés d'enseignement supérieur pour la mise en oeuvre des normes qualités à partir des Références et des lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Alexandre THERWATH (France)

Chargé du développement des publics spécifiques au Musée d'Orsay



Alexandre Therwath, diplômé de Sciences Po Paris, est ingénieur des services culturels et du patrimoine au musée d'Orsay où il occupe, depuis octobre 2013, la fonction de chargé du développement des publics spécifiques. Au sein du Département des publics et de la vente, il participe à l'élaboration et à la mise en oeuvre des actions de l'établissement pour rendre accessible le musée aux publics dit du champ social, aux personnes en situation de handicap et développer la fréquentation des publics scolaires.

Thierry TROUSSIER (Canada)

Head of the UNESCO Chair: Sexual Health and Human Rights



Médecin de santé publique et sexologue, Médecin inspecteur de Santé Publique, au Ministère de la Santé/France, responsable de la Chaire UNESCO Santé Sexuelle et Droits Humains depuis 2011. Il coordonne, au sein du Ministère chargé de la santé, la mise en oeuvre du programme national de lutte contre le VIH et les IST pour les stratégies de prévention et la Santé Sexuelle en France. Il est membre de plusieurs groupes d'experts, notamment à l'OMS, qui travaillent dans le domaine de la Santé Sexuelle, des IST, et la communication liée à la sexualité. Il est co-directeur et enseignant des diplômes inter universitaires (DIU), Santé Sexuelle et Droits Humains, Sexologie et Sexualité Humaine au sein de l'Université Sorbonne Paris Cité (USPC). Il est formateur depuis plus de 30 ans dans les domaines de l'éducation à la sexualité. Il est aussi praticien attaché à l'hôpital Saint-Antoine, à Paris, où il dispense une consultation « sexualité et personnes vivant avec le VIH ». Il est membre du conseil d'administration de plusieurs sociétés savantes (Fédération Française

Alan TUCKETT (UK)

Président du Conseil international pour l'éducation des adultes (ICAE)



Alan Tuckett est le président du Conseil International pour l'éducation des adultes (CIAE) et professeur invité aux universités de Leicester et Nottingham. De 1998 à 2011, il a été directeur exécutif de l'Institut national pour l'éducation continue en Angleterre et Wales. Il est membre du Comité directeur de l'UNESCO pour l'Education pour tous représentant des organisations de la société civile. Il est également membre du comité de coordination des ONG en appui de l'EPT, et membre du groupe consultatif de rédaction de l'UNESCO pour le 2^{ème} rapport mondial sur l'apprentissage des adultes et de l'éducation.

Au début de sa carrière, il a aidé à démarrer la campagne d'alphabétisation des adultes au Royaume-Uni. Il a été à l'initiative de la semaine des adultes apprenants au Royaume-Uni et a aidé à promouvoir son adoption par l'UNESCO. Entre 2009 et 2010, il était professeur DAAD invité à l'Université de Duisburg-Essen. Il dispose de huit doctorats honorifiques, est membre de « City and Guilds » et de l'Ordre des enseignants, et a reçu l'OBE en 1995. Il intègre depuis 2006 le hall of fame internationale pour l'éducation des adultes. Il a publié copieusement, est marié, avec 4 enfants et 6 petits-enfants.

Mathias van der MEULEN (France)

Coordinateur pédagogique, Atelier Formation de Base EMMAÛS Solidarité



Mathias van der Meulen, est coordinateur pédagogique à l'Atelier Formation de Base d'EMMAÛS Solidarité depuis 2008. Il a collaboré à un projet pédagogique d'accrochage de photographies anciennes issues du fonds du Musée d'Orsay, réalisé par des adultes en formation d'insertion. Débutant sa vie professionnelle comme interprète chorégraphique à Prague puis Tel Aviv, il se sensibilise aux questions de l'immersion en langue et culture inconnue, et aux enjeux de l'intégration. De retour en France, il se réoriente sur la formation des adultes migrants.

Patricia VIEGAS (France)

Professeur d'Espagnol
Collège et Lycée polyvalent Notre-Dame de Sion à Évry (91)



Titulaire d'un Master enseignement Espagnol spécialité Études Romanes, à l'Université de Nanterre (Paris X). Patricia Viegas est une jeune professeure d'espagnol, au lycée privé sous-contrat Notre-Dame de Sion à Évry. Passionnée par son travail, elle s'attache au quotidien à remplir sa mission où la place de l'apprentissage à vivre ensemble est prépondérante. Elle oeuvre pour l'éducation à travers un meilleur accompagnement de l'élève, soucieuse de l'accueillir dans sa tradition culturelle et religieuse, de le former en le faisant progresser tout au long de son apprentissage et ce en respectant « ses différences ». Son parcours « tissé » de multiples filiations, connaissances et expériences, Patricia Viegas, d'origines latines, se dit ainsi « multiculturelle ». Elle développe ses compétences interculturelles à travers notamment une réflexion et de nombreux voyages initiatiques dans différents continents du monde : Europe, Amérique centrale et en Amérique du Sud. Ses mobilités personnelles et professionnelles lui permettent de réinventer ses cours au plus grand plaisir de ses élèves.

Jean WEMAËRE (France)

Président



Jean WEMAËRE est le Président fondateur du groupe DEMOS, un des leaders européens de la formation professionnelle, présent dans 16 pays dont les Etats-Unis et la Chine. En 1991, il crée la Fédération de la Formation Professionnelle, l'organisation professionnelle des organismes privés de formation dont il est le Président. A ce titre, il préside le comité de pilotage chargé de mettre en oeuvre le plan d'actions « Capital humain et formation professionnelle, investissements pour la compétitivité. ». Il est également administrateur de la Fédération Syntec depuis 1995. De plus, il est Vice-Président de l'ISQ-OPQF, organisation indépendante, accréditée par le Cofrac, qui délivre aux organismes de formation un certificat de qualification professionnelle en reconnaissance de leur professionnalisme. Il est le co-fondateur du Groupement des Professions de Services (GPS) au sein duquel il a co-fondé et co-présidé la Commission de l'innovation et des actifs immatériels jusqu'en 2013. Il est maintenant en charge du Pôle Capital humain du GPS. Depuis le 4 juin 2013, Jean WEMAËRE est membre de la Commission Nationale des Services. Créée par le Ministre du Redressement productif, elle est un espace de concertation entre pouvoirs publics et professionnels des services.

Chris WERT, France/USA

**Directeur des accréditations et du développement international
Télécom Ecole de Management, Institut Mines-Télécom**



Docteur en Droit, Avocat à Boston pendant une dizaine d'année, Chris Wert s'est ensuite installé en France. Après avoir assuré la Direction des programmes BBA and MBA au sein du Groupe ESG à Paris, il a intégré en 2005 Télécom Ecole de Management. Depuis 2005, Mr. Wert travaille à Telecom Ecole de Management, une grande école publique qui fait partie de l'Institut Mines-Telecoms. Avec une équipe de quatre personnes, Mr. Wert gère la mobilité entrante et sortante de l'école. Cette mobilité comprend des échanges en Europe et hors Europe et aussi des programmes de diplômes, une école d'été et des campus délocalisés. Son Service est responsable de l'accueil des étudiants internationaux, et en tant que membre du Comité de direction, Mr. Wert participe à l'internationalisation de l'école dans tous ses aspects : l'environnement, la vie d'étudiants, l'embauche des professeurs, la formation continue du corps professoral et administratif, le contenu des programmes/matières, la recherche, les stages, les relations des anciens, etc.

Tom WILSON (UK)

Director, Unionlearn Trade Union Congress -TUC



En juillet 2009 Tom a été nommé Directeur d'Unionlearn - l'organisation du TUC pour l'éducation, l'apprentissage et les compétences. Avant cela, Tom avait été le Responsable de l'Organisation et le Département des Services au Congrès des syndicats (TUC). Tom était précédemment Responsable du Département d'Universités du NATFHE'S pendant cinq ans, ayant avant cela été Responsable de la Recherche et ensuite Secrétaire général adjoint à l'Association de Professeurs Universitaires à partir de 1988. Son autre expérience inclut deux ans dans la recherche sur l'emploi, avec des Data Services (une maison d'édition se spécialisant dans des publications d'emploi) et ensuite cinq ans avec le GMB (le quatrième plus grand syndicat du Royaume-Uni). Tom était aussi l'Officier de Liaison du Syndicat national pour le parti travailliste (1986 - 1988). Tom a un MA dans des Relations sociales de l'Université de Warwick (1978-79) et un Diplôme dans l'Administration Sociale de l'Université York. Son premier diplôme était dans la Philosophie à l'Université St. Andrew. En 1996 Tom a gagné un certificat post-licence dans le Droit du travail à l'Université Middlesex. Il est membre de l'Institut du Personnel et du Développement, de l'institut professionnel pour la direction impliquée dans le personnel et le développement du personnel, Tom a écrit sur les syndicats, l'enseignement et les relations sociales pour des journaux, des magazines, faisant campagne pour des organisations et des publications universitaires.

Zhilbayev ZHANBOL OKTYABROVICH (Kazakhstan)

**Président
Académie des sciences Pédagogiques, Astana**



Président de l'Académie nationale de l'Enseignement nommé après Y. Altynsarin, le Ministère de l'Éducation et de la Science de la République du Kazakhstan. Professeur de formation de base de l'armée et de culture physique. Économiste et juriste comptable. Docteur, Maître de conférence, Professeur scolaire, principal scolaire, responsable du ministère de l'Éducation de la ville, député responsable du ministère de l'Éducation régional, maire adjoint de la ville, le travail du Ministère de la Justice, le travail du Ministère de l'Éducation nationale, Maire Adjoint.

LES ACTEURS



Irina BOKOVA



Paul BELANGER



Françoise DAX-ODYER



Richard BDUCKAT



Aunika BEVEN



Khaled ROUNO



Fred DERVIN



Dalhia BOUKHANEF



Alan TUCKETT



François DOLUGA



Fatima TEMIWI



Alexandre GINOYER



Kimerly GASTIA



Michel RANFT



Martine SOLWINE



Bernard L'ETARD



Rukhaya CHAIRUN



Youssouf YAKATTOU



Sylvia SCHMELKES



Régis ROUSSEL



Jacques VITRAC



Jean WEHAËRE



Dominique MAHE



Thierry TROUSSIER



Marie MITOIS



Alizé MIZZOUGANE



Florence RAMBAUD



Ann CARSEN



Alison CROSS



Youssouf YAKATTOU



Fred DERVIN



Dalhia BOUKHANEF



Thomas GALFOT



Zhilayev ZHANBOL



Vyacheslav SVOIKITSOV



Françoise CHAMBERT



Jean-Frédéric POUJONET



Tejaswini HIRIMATHI



Dalha KARIM



Alberto I. IZARZABURU



Patricia VITGAG



Alain LOMBARD



Hélène BEZILLE



Antoine GOBERT



Yveline POISSON



Olivier FARON



Carole CADET



Mehdi V. D. NFIJEN



Nouzha CHAÏBI



Pierre LANDRY



Amélie BILLAUD



Claude VILLEREAU



Rachel DIGDUI



Chris WERTLI



Yann LANDRAU



Francisco QUEIURUGA



Cécylène DORET



Marlène BOUCHE



Rónn SHARROCK



Dmy MINTY



Pierre-Julien DUBOST



Jiang YUE WEI



Khadija MOUDNEB



Tom WILSON



Emre MAJRCIR



Alexandre THIRVATHI



Fazl'a BASCHIR



Aleksis HUSKO



Julien NIZRI



Zaria GONDOLFO



Edouard JAGDNIK



Arny PIAU



LA PRÉSENTE CHARTE A POUR OBJET DE PRÉSENTER LES PRINCIPES D'ACTION DU CMA ET SES ENGAGEMENTS EN DIRECTION DES DIFFÉRENTS ACTEURS DU CHAMP ÉDUCATIF AU PLAN MONDIAL.

Notre vision d'une « société-monde » de la connaissance²

La vie est un long apprentissage : les apprentissages correspondent aux multiples manières et moments d'une vie pour apprendre ; l'éducation et la formation n'en sont qu'une des illustrations.

Le CMA mobilise toutes les compétences au plan mondial pour faire des apprentissages tout au long de la vie pour tous, une réalité.

Il s'agit de permettre à chacun d'avoir la possibilité d'apprendre tout au long de sa vie, dans le respect de la justice, du droit et des libertés fondamentales.

Cette volonté s'appuie sur trois principes :

- **Mettre l'économie au service de l'homme et non l'inverse**
- **Tenir compte de la diversité des cultures et des idées**
- **Agir au plan collectif par une plus grande articulation entre les structures éducatives, culturelles, économiques et politiques**

Le CMA œuvre pour une culture des apprentissages comprise comme la possibilité, pour chaque personne, d'apprendre et de développer ses compétences pour elle-même, à tous âges et en toutes circonstances. . Ainsi, chacun pourra apprendre par soi-même, par les autres et par son environnement dans un processus continu. Il pourra ensuite valoriser et faire reconnaître ses compétences ainsi acquises par la société.

En d'autres termes, cette culture des apprentissages tout au long de la vie permettra à chaque citoyen de s'épanouir dans la dignité en développant ses potentiels au profit de lui-même et de la société pour renforcer la cohérence sociale, le développement des personnes et un développement économique durable.

1 - Pour mieux connaître l'identité du CMA, consulter le document « Le CMA en bref » sur www.cma-lifelonglearning.org

2 - Le détail de notre analyse et de nos principes figure dans le document « Regard sur l'éducation »

Nos engagements en vue de l'émergence de cette société de la connaissance

Pour atteindre ces objectifs, le CMA entend mobiliser, au plan mondial, différents acteurs-clefs : décideurs politiques ou de la société civile et responsables du champ éducatif au plan pédagogique, institutionnel ou organisationnel pour la mise en œuvre d'une culture partagée des apprentissages tout au long de la vie. Le CMA agit en informant et communicant. Il s'engage à offrir aux acteurs précités un ensemble de moyens propres à favoriser la circulation des informations, les échanges, la réflexion et l'action.

Cet engagement se décline en 5 points susceptibles d'être augmentés et enrichis en fonction de l'évolution de son activité.

1.

Organiser régulièrement des manifestations internationales : séminaires, colloques, forums et auditions publiques où des experts et des praticiens sont invités à présenter leurs travaux et leurs réflexions en interaction avec le public

2.

Animer des groupes de recherche et de réflexion sur des thématiques, récurrentes ou d'actualité, relatives aux apprentissages tout au long de la vie

3.

Animer un réseau mondial composé d'un ou de plusieurs délégués par État-membre de l'UNESCO. Recueillir et diffuser les informations en provenance de ce réseau.

4.

Diffuser des pratiques innovantes dans le domaine des apprentissages, de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis de l'expérience

5.

Publier régulièrement les informations en provenance des différentes instances et partenaires du CMA (principaux supports actuels : La lettre du CMA, communiqués de presse, actes des forums et des séminaires, site du CMA : www.cma-lifelonglearning.org, programmes, plaquettes de présentation, ...

Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie

40 rue des Blancs Manteaux 75004 Paris

Tel : 00 (33) 1 75 50 48 85

worldcommittee@wcfel.org

www.CMA-lifelonglearning.org

Lors du 4^{ème} Forum, un film a été réalisé par Claude Villereau délégué du Comité Mondial.

Vous pouvez le visionner sur : <http://www.dailymotion.com/video/x2rsv36>

Par ailleurs les enregistrements audio des interventions lors du 4^{ème} Forum mondial sont accessibles sur :
http://www.cma-lifelonglearning.org/III/?page_id=3035

Le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA) conduit, depuis sa création en mars 2005, une réflexion sur le thème des apprentissages tout au long avec l'appui d'un partenariat mondial, enrichi d'auditions publiques d'experts et de séminaires internationaux.

Le quatrième Forum mondial constitue une étape importante pour apporter des réponses à une question centrale :

« Apprentissages tout au long de la vie pour tous : Une volonté partagée, un défi à relever ».

Si la plupart des acteurs s'accordent sur la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, qu'ils viennent des pays développés, en développement ou émergents, les questions du pourquoi et du comment restent entières. Les trois premiers Forums, de 2008 à l'UNESCO à Paris, de 2010 à Shanghai, de 2012 à Marrakech ont ouvert des voies qui sont approfondies à Paris dans quatre ateliers de réflexion internationaux :

- Améliorer les conditions d'accès aux savoirs fondamentaux pour tous, de la petite enfance jusqu'à la fin de vie,
- Agir, éduquer et former pour une santé durable,
- Reconnaître et développer le rôle des entreprises dans les apprentissages tout au long de la vie,
- Reconnaître et faire émerger des compétences interculturelles.

Les Actes proposent une synthèse des interventions, des échanges qui se sont tenus lors du 4^{ème} forum en février 2015 à Paris.

Ils retracent les temps forts et les points clés de la manifestation ainsi que les pistes d'analyse et d'action pour l'avenir qui ont pu y être présentées.

Le Comité Mondial poursuit, depuis sa création en 2005, son engagement dans une voie exigeante qui vise à fédérer deux logiques en matière d'éducation : l'une humaniste et l'autre économique et qui promeut la transmission de valeurs où le lien social reste premier. Il participe et contribue au plan international aux manifestations et actions qui vont dans ce sens.

Un premier Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie organisé en 2008 s'est tenu à Paris et a rassemblé plus de mille participants. Une délégation du Comité Mondial a participé ensuite à la sixième Conférence internationale pour l'éducation des adultes (Confintea VI) qui a eu lieu au Brésil en mai 2009. Le CMA a été partenaire officiel du Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie organisé en mai 2010 conjointement par l'Unesco, par la Société chinoise pour les stratégies de développement de l'éducation, la Commission nationale chinoise pour l'Unesco et le Gouvernement municipal populaire de Shanghai.

Le deuxième Forum mondial s'est tenu à Shanghai en 2010. Il prolongeait ces premiers travaux en continuant à valoriser les pratiques innovantes, à promouvoir l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation pour tous en insistant sur la reconnaissance des acquis, formels certes, mais aussi non formels et informels.

Le troisième Forum s'est déroulé les 31/10 et 1-2/11 à Marrakech

Le quatrième Forum dont les actes rendent compte a eu lieu à Paris les 5 et 6 février 2015.

Un cinquième Forum est d'ores et déjà prévu en 2017.

Le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA) conduit, depuis sa création en mars 2005, une réflexion sur le thème des apprentissages tout au long avec l'appui d'un partenariat mondial, enrichi d'auditions publiques d'experts et de séminaires internationaux. Le quatrième Forum mondial constitue une étape importante pour apporter des réponses à une question centrale : « Apprentissages tout au long de la vie pour tous : Une volonté partagée, un défi à relever ».

Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie

40 rue des Blancs Manteaux 75004 Paris

Tel : 00 (33) 1 75 50 48 85

worldcommittee@wcfel.org

www.CMA-lifelonglearning.org

Lors du 4^{ème} Forum, un film a été réalisé par Claude Villereau délégué du Comité Mondial.

Vous pouvez le visionner sur : <http://www.dailymotion.com/video/x2rsv36>

Par ailleurs les enregistrements audio des interventions lors du 4^{ème} Forum mondial sont accessibles sur : http://www.cma-lifelonglearning.org/III/?page_id=3035

ORGANISÉ PAR

EN PARTENARIAT AVEC

AVEC LE SOUTIEN DE

