



ART-CONNECTION

Glossaire/Glossary

Valoriser la 8ème Compétence Clé Européenne (sensibilité et expression culturelles)

Enhancing the 8th European Key Competence (cultural sensitivity and expression)



Acronyme	Art-Connection
Titre Projet	Valoriser la 8 ^{ème} compétence clé européenne (sensibilité et expression culturelles) comme levier de développement des compétences individuelles et collectives au service de la cohésion sociale
Convention	2019-1-FR01-KA204-062204
Website	https://www.art-connection.eu
Co-Auteurs	APapp : Salvi, Isabelle CAI : Santos, Helder Luiz ILS : Teodorescu, Loredana - Porro, Eugenia Lboro : Dalmaso, Fred - Liguori, Antonia
Coordination	APapp : Salvi, Isabelle
Date de préparation	2019-2022



Avis de non-responsabilité

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication ne reflète que les points de vue des coauteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

Concept-Mots clés/Key Concepts-words

Accompagnement/ <i>Accompagnement</i>	4
Apprenance/ <i>Apprenance</i>	5
Apprendre/ <i>Learning process</i>	7
Apprentissage formel, non formel, informel/ <i>Formal, non formal and informal learning</i>	7
Agentivité et autodétermination/ <i>Agentivity and self-determination</i>	8
Autoformation et notion de durée dans l'apprentissage/ <i>Self-directed-learning and notion of duration in learning process</i>	9
Autonomie/ <i>Autonomy</i>	13
Citoyenneté active/ <i>Active citizenship</i>	13
Cohésion sociale/ <i>Social cohesion</i>	16
Communauté/ <i>Community</i>	17
Compétences Clés Européennes (CCE) / <i>European Key Compétences (8 EKC)</i>	18
Culture – 8 ^{ème} CCE/ <i>Culture – 8th EKC</i>	18
Développement durable/ <i>Sustainable development</i>	19
Digital Storytelling/ <i>Digital Storytelling</i>	20
Empowerment/ <i>Empowerment</i>	21
Héritage culturel/ <i>Cultural heritage</i>	22
Pédagogie du projet / <i>Pedagogy of the project</i>	24
Soft-Skills/ <i>Soft-Skills</i>	25
Soundscapes/ <i>Soundscapes</i>	26
Storytelling/ <i>Storytelling</i>	27
Transdisciplinarité vs multidisciplinarité, pluridisciplinarité et interdisciplinarité/ <i>Transdisciplinarity vs. multidisciplinary, pluridisciplinarity and interdisciplinarity</i>	28
Travail social de rue/ <i>Social street work</i>	29

Accompagnement (aussi coaching, mentoring)

(non traduit dans les textes)

L'accompagnement peut être défini comme un processus visant à l'autoformation collaborative où la personne accompagnée est auteure de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples (Paul, 2009).

L'accompagnement se construit sur les idées-forces qui traduisent le système de valeurs de celui qui accompagne l'Autre. Ces idées-forces sont des prises de position sur la relation d'aide, sur les priorités, sur les repères, les critères et les indicateurs qui permettront d'observer et d'évaluer. Elles orientent les moyens utilisés, le pourquoi des étapes incontournables, les pièges à éviter. Les qualités requises pour accompagner sont l'humilité, l'authenticité, la spontanéité, la capacité de changer de point de vue, la générosité, l'ouverture à l'Autre, l'accueil de la différence, la capacité de soutenir le silence de l'autre, la capacité de se taire, la capacité de gérer le temps et l'urgence et ... la capacité de garder le sens du temps qui ne se mesure pas (quittons le temps de l'horloge). Accompagner (étymologie ; manger son pain avec), c'est cheminer à côté de quelqu'un jusqu'à ce que l'œuvre soit accomplie. C'est offrir sa force, ses ressources, son temps, son énergie au moment juste. C'est accueillir le mystère de l'autre. C'est s'ajuster, composer avec l'imprévu. C'est dépasser sa propre peur de ne pas être à la hauteur. C'est affronter la peur de l'Autre. La relation d'aide vise à établir un équilibre de copartenance (50↔50). Osons le mot nouveau *participance* pour exprimer la dynamique, la mise en mouvement, le processus en jeu. Le but de l'accompagnement est de créer un lieu sécuritaire où la personne accompagnée pourra ressentir qu'elle se construit en tant que sujet. Il se pratique dans le dialogue, et la relation dialogique est à construire dans l'ouverture à la réalité de l'autre. (H. Trocmé-Fabre, 2013).

Accompagnement (also coaching, mentoring)

(read accompagnement in texts)

Accompagnement can be defined as a process aimed at collaborative self-directed-learning where the person accompanied is the author of his process, deconstructs and reconstructs his knowledge through multiple mediations (Paul, 2009).

Accompagnement is built on the key ideas that reflect the value system of the one who accompanies the Other. These key ideas are positionings on the helping relationship, on priorities, on benchmarks, criteria and indicators that will make it possible to observe and evaluate. They guide the means used, the why of the essential steps, the pitfalls to avoid. The qualities required to accompany are humility, authenticity, spontaneity, the ability to change one's point of view, generosity, openness to the Other, the acceptance of difference, the ability to support the silence of the other, the ability to remain silent, the ability to manage time and urgency and ... the ability to keep the sense of time that cannot be measured (let's leave time from the clock). To "*accompagner*" (etymology; to eat one's bread with) is to walk alongside someone until the work is accomplished. It is to offer one's strength, one's resources, one's time, one's energy at the right moment. It is to welcome the mystery of the other. It's adjusting, dealing with the unexpected. It's overcoming one's own fear of not being up to the task. It is to face the fear of the Other. The helping relationship aims to establish a balance of copartnership (50↔50). Let us dare the new word *participance* to express the dynamic, the setting in motion, the process at stake. The goal of *accompagnement* is to create a safe place where the person accompanied can feel that she is building herself as a subject. It is practiced in dialogue, and the dialogical relationship is to be built in openness to the reality of the other. (H. Trocmé-Fabre, 2013).

L'accompagnement est une « posture personnelle » qui induit un devoir moral de sollicitude, une décision éthique d'engagement aux côtés de l'autre et qui nécessite de l'accompagnant d'accepter de se laisser accompagner lui-même par l'accompagné. (Le Bouëdec, 2007).

Méthodologie d'accompagnement du mentorat

La méthodologie de formation du mentorat combine l'approche de formation traditionnelle basée sur la transmission de notions ou de connaissances théoriques, entendues comme des "savoirs à appliquer", avec une formation expérientielle visant à développer les capacités de l'individu, ou des "comportements à mettre en œuvre", à travers un partage de contenus et de réflexions basé sur une relation non hiérarchique qui stimule l'établissement d'une communication ouverte, émotionnelle et consciente entre mentors et mentorés. Ça veut dire développer la personne dans sa globalité grâce à l'utilisation de multiples techniques telles que l'analyse des compétences, la narration, les jeux de rôle, les études de cas, le partage d'informations et de supports de formation, la participation à des événements de réseautage, etc. Les parties impliquées dans la relation de mentorat doivent agir avec un état d'esprit approprié.

Accompagnement is a "personal positioning" that induces a moral duty of care, an ethical decision of commitment alongside the other and which requests the accompanying person to accept to let herself be accompanied by the accompanied. (Le Bouëdec, 2007).

Mentoring accompagnement methodology

The training methodology of mentoring combines the traditional training approach based on the transmission of theoretical notions or knowledge, understood as "knowledge to be applied", with experiential training aimed at developing the individual's abilities, or "behaviors to be implemented", through a sharing of content and reflections based on a non-hierarchical relationship that stimulates the establishment of open, emotional and conscious communication between mentors and mentees. It means to develop the whole person through the use of multiple techniques such as the analysis of skills, storytelling, role playing, case studies, sharing of information and training materials, participation in networking events, etc. The parties involved in the mentoring relationship must act with an appropriate mindset.

Apprenance

Le concept d'apprenance peut être défini comme un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. (Carré, 2005).

Ce néologisme a été choisi de préférence à apprentissage, encore fréquemment utilisé pour désigner le statut de l'apprenti. L'apprenance est un concept plus vaste, nomade et métissé. Le mot apprenance, grâce à son suffixe « ance » indique qu'il s'agit d'un processus s'inscrivant dans la durée. Il

Apprenance

The concept of *Apprenance* can be defined as a durable set of dispositions conducive to the action of learning in all formal and informal situations, experientially or didactically, self-directed or undirected, intentional or fortuitous. (Carré, 2005).

This neologism was chosen in preference to apprenticeship, still frequently used to designate the status of the apprentice. Learning is a larger, nomadic and mixed concept. The word Apprenance, thanks to its suffix "ance" indicates that it is a long-term process. It reminds the educational world that pedagogical aridity has no place and that there is an alternative to the logics of exclusion and

rappelle au monde éducatif que l'aridité pédagogique n'a pas lieu d'être et qu'il existe une alternative aux logiques d'exclusion et de compétition que l'école encourage, tant qu'elle ne reconnaît pas que la capacité d'apprendre est la caractéristique du vivant. L'école ira mieux lorsqu'elle aura une vision anthropologique forte de son propre rôle et qu'elle reconnaîtra à l'apprenance le statut de patrimoine de l'humanité. (Trocmé-Fabre, 1999).

Une culture de l'apprenance est une culture où l'apprentissage a une valeur économique mais aussi - peut-on l'espérer - est un moyen d'émancipation et de promotion sociale, de réalisation personnelle et professionnelle. La culture de l'apprenance contribue à un renversement de paradigme éducatif qui rompt avec les modèles éducatifs conventionnels. Ce faisant, elle met en retrait les notions de dispositifs « fonctionnels » et « idéels » de formation (Albero, 2010) centrés sur les activités et les représentations des agents éducatifs en milieu institutionnels pour donner la primauté à l'environnement. Cette notion ouvre une perspective davantage écologique en prenant compte non seulement le vécu et l'activité effective des sujets en formation, mais aussi leur agentivité individuelle, cela tout au long de la vie et en cohérence avec la culture de l'apprenance (Jezégou, 2014).

Le statut de l'apprenance est double : à la fois cause et conséquence de la transformation générée et constatée, à la fois cause et conséquence de l'entrée en relation avec notre environnement, avec les autres et avec nous-même. L'actualisation de l'apprenance dépendra donc de la posture, du positionnement, de l'attitude, de l'intention, des conditions dans lesquelles se trouve l'organisme apprenant et de la façon dont il est relié à son environnement, aux autres et à lui-même. (Trocmé-Fabre, 1999).

competition that the school encourages, as long as it does not recognize that the ability to learn is the characteristic of the living. The school will be better off when it has a strong anthropological vision of its own role and recognizes learning as a heritage of humanity. (Trocmé-Fabre, 1999).

A culture of *Apprenance* is a culture where learning has economic value but also - hopefully - is a means of emancipation and social advancement, of personal and professional achievement. The culture of *Apprenance* contributes to a reversal of the educational paradigm that breaks with conventional educational models. In doing so, it removes the notions of "functional" and "idea" training devices (Albero, 2010) centered on the activities and representations of educational agents in institutional settings to give primacy to the environment. This notion opens up a more ecological perspective by taking into account not only the experience and actual activity of the subjects in training, but also their individual agency, throughout life and in coherence with the culture of *Apprenance* (Jezégou, 2014).

The status of *Apprenance* is twofold: both cause and consequence of the transformation generated and observed, both cause and consequence of the entry into relationship with our environment, with others and with ourselves. The actualization of *Apprenance* will therefore depend on positioning, attitude, intention, the conditions in which the learning organism finds itself and how it is connected to its environment, to others and to itself. (Trocmé-Fabre, 1999).

<p>Apprendre</p> <p>Apprendre est un processus de création de liens dans notre vie mentale, affective, sensori-motrice, neurologique. Ces liens sont essentiellement complexes, labiles, adaptables, dynamiques, heuristiques (Trocmé-Fabre, 1999).</p>	<p>Learning process</p> <p>Learning is a process of creating links in our mental, affective, sensorimotor, neurological life. These links are essentially complex, labile, adaptable, dynamic, heuristic (Trocmé-Fabre, 1999).</p>
<p>Apprentissage formel, non formel, informel</p> <p>(Source Mémorandum sur l'éducation tout au long de la vie de la commission des communautés européennes, oct. 2000).</p> <p>Trois grandes sous-catégories de modes d'apprentissage pertinent peuvent être définies :</p> <p>L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus.</p> <p>L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens).</p> <p>L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences.</p> <p>Jusqu'à présent, c'est l'éducation formelle qui a dominé la réflexion politique, façonnant les modes d'éducation et de formation et influençant la conception qu'ont les individus de ce qui compte en</p>	<p>Formal, non-formal, informal learning</p> <p>(Source Memorandum on Lifelong Learning of the Commission of the European Communities, Oct. 2000).</p> <p>Three major subcategories of relevant learning modes can be defined:</p> <p>Formal education takes place in education and training institutions and leads to the award of recognised diplomas and qualifications.</p> <p>Non-formal education takes place outside the main education and training structures and usually does not lead to official certificates. Non-formal education can be acquired in the workplace or through the activities of civil society organisations or groups (youth associations, trade unions or political parties). It may also be provided by organizations or services established in addition to formal systems (arts, music or sports classes or private lessons to prepare for exams).</p> <p>Informal education is the natural corollary of everyday life. Unlike formal and non-formal education, it is not necessarily intentional and therefore may not be recognized, even by individuals themselves, as a contribution to their knowledge and skills.</p> <p>So far, it has been formal education that has dominated policy thinking, shaping modes of education and training and influencing people's understanding of what matters in learning. An uninterrupted supply of lifelong learning further integrates non-formal and informal education. Non-formal education, by definition, is not present in schools, colleges, training centres or universities. It is</p>

<p>matière d'apprentissage. Une offre ininterrompue d'éducation et de formation tout au long de la vie intègre davantage l'éducation non formelle et informelle. L'éducation non formelle, par définition, n'est pas présente dans les établissements scolaires, les écoles supérieures, les centres de formation ou les universités. Elle est rarement perçue comme un "véritable" enseignement et ses fruits ne sont pas non plus très monnayables sur le marché du travail. L'éducation non formelle est donc par principe sous-évaluée. L'éducation informelle constitue la forme la plus ancienne d'apprentissage et l'ancrage même de l'évolution de l'enfant.</p> <p>Complémentarité de l'éducation formelle, non formelle et informelle : on peut apprendre des choses utiles de manière agréable dans le cadre de la famille, des loisirs, au sein de la collectivité locale et durant l'activité professionnelle quotidienne. Cette notion d'éducation et de formation embrassant tous les aspects de la vie, montre également que les activités d'enseignement et d'apprentissage sont elles-mêmes interchangeables en fonction du moment et du lieu.</p>	<p>rarely perceived as a "real" teaching and its fruits are also not very marketable on the labour market. Non-formal education is therefore undervalued as a matter of principle. Informal education is the oldest form of learning and the very anchor of the child's evolution.</p> <p>Complementarity of formal, non-formal and informal education: useful things can be learned in a pleasant way in the context of the family, leisure, in the local community and during daily professional activity. This notion of education and training, encompassing all aspects of life, also shows that teaching and learning activities are themselves interchangeable according to time and place.</p>
<p>Agentivité et autodétermination</p> <p>L'agent est l'être qui agit, opposé à patient qui subit l'action (Robert, 2003).</p> <p>Au sens large, l'agentivité est le contrôle exercé par les sujets sur leur propre fonctionnement. Le paradigme dominant de l'agentivité humaine est la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986).</p> <p>Un sujet devient agent lorsqu'il exerce intentionnellement une influence personnelle sur son propre fonctionnement, sur le cours de sa vie et de ses actions, sur les autres et sur les systèmes d'actions collectives ou encore l'espace social et naturel (Bandura, 1999), Bandura, 2006).</p> <p>L'agentivité individuelle sollicite plus spécifiquement l'activité autoformatrice du sujet (Bandura, 2003). Cette activité est à l'origine de l'essentiel du développement des compétences des adultes (Carré et Cherbonnier, 2003), Dumazedier, (2002).</p>	<p>Agentivity and self-determination</p> <p>The agent is the being who acts, as opposed to the patient who undergoes the action (Robert, 2003).</p> <p>In a broad sense, agentivity is the control exercised by subjects over their own functioning. The dominant paradigm of human agentivity is social cognitive theory (Bandura, 1986).</p> <p>A subject becomes an agent when he intentionally exerts a personal influence on his own functioning, on the course of his life and actions, on others and on systems of collective action or the social and natural space (Bandura, 1999), Bandura, 2006).</p> <p>Individual agency more specifically solicits the self-forming activity of the subject (Bandura, 2003). This activity is at the origin of most of the development of adult skills (Carré and Cherbonnier, 2003), Dumazedier, (2002).</p>

<p>L'autodirection renvoie à la capacité du sujet à prendre l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer ses besoins de formation, recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à sa formation, sélectionner et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissages adéquates et en évaluer les résultats. (Knowles, 1975).</p> <p>L'apprenant autodirigé est à la fois fortement engagé dans son projet (autodétermination), armé de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines dont il est capable de réguler les usages en fonction de ses propres objectifs (autorégulation), le tout étant fortement soutenu et dynamisé par un sentiment affirmé de son efficacité personnelle à apprendre » (Carré, 2003).</p> <p>Selon la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), les conduites humaines résultent de l'interaction continue et réciproque avec des facteurs environnementaux (humains, socio-économiques, culturels, matériels, etc.) et des caractéristiques personnelles ; ces caractéristiques pouvant être tout à la fois cognitives, émotionnelles et biologiques (Jezégou, 2014).</p>	<p>Self-direction refers to the subject's ability to take the initiative, with or without the help of others, to determine his training needs, identify the human and material resources necessary for his training, select and implement the appropriate learning strategies and evaluate the results. (Knowles, 1975).</p> <p>The self-directed learner is both strongly committed to his project (self-determination), armed with techniques and cognitive, material and human resources whose uses he is able to regulate according to his own objectives (self-regulation), all being strongly supported and energized by an assertive feeling of his personal effectiveness to learn" (Carré, 2003).</p> <p>According to social cognitive theory (Bandura, 1986), human conduct results from continuous and reciprocal interaction with environmental factors (human, socio-economic, cultural, material, etc.) and personal characteristics; these characteristics can be cognitive, emotional and biological (Jezégou, 2014).</p>
<p>Autoformation et notion de durée dans l'apprentissage</p> <p>Le concept d'autoformation s'est développé à partir des années 1960 à partir des pratiques et des recherches en formation d'adultes. Pour les pédagogues comme pour les chercheurs, l'autoformation désigne l'action de la personne sur sa propre formation.</p> <p>L'autoformation est un processus entièrement géré par la personne. C'est une formation par soi et pour soi mais avec les autres et l'environnement. L'étude de l'autoformation implique une approche systémique des interactions entre la personne et l'environnement que Gaston Pineau a modélisé dans une théorie tripolaire de la formation (Galvani, 1999).</p> <p>L'autoformation en tant que démarche d'apprentissage autodirigée paraît le mieux répondre</p>	<p>Self-directed-learning and notion of duration in learning process</p> <p>The concept of self-directed-learning has developed since the 1960s onwards from adult education practices and research. For pedagogues as well as for researchers, self-directed-learning refers to the action of the person on his own learning process.</p> <p>Self-directed-learning is a process entirely managed by the person. It is a formation by oneself and for oneself but with others and the environment. The study of self-directed-learning involves a systemic approach to the interactions between the person and the environment that Gaston Pineau modeled in a tripolar theory of training (Galvani, 1999).</p> <p>As a self-directed learning approach, this concept seems to best meet the challenges of the culture of</p>

aux enjeux de la culture de l'apprenance pour le développement de la société cognitive. (Carré, 2005).

Le concept d'autoformation existentielle est un processus de prise de conscience émancipateur par lequel chacun se forme dans la compréhension de sa vie. (Galvani, 2020).

L'exploration de l'autoformation par la réflexion sur l'expérience permet d'articuler la réflexivité que chacun porte sur son expérience avec la mise en dialogue des interprétations et des productions de sens issues de cette réflexivité. (Galvani, 2020).

La notion de durée est fondamentale dans le concept d'autoformation.

(Source Trocmé-Fabre, 2013).

La durée fait partie intégrante de la pensée, de l'acte, de l'échange. Selon Jean-Didier Vincent, « elle est l'une des composantes de la cellule ». Elle préside à sa structuration, à son métabolisme, à son évolution. Sans la durée, il n'y aurait ni processus, ni dynamique, ni transformation, ni connexion. Si on oublie si souvent de tenir compte de la durée, si le temps de latence est si souvent ignoré, c'est sans doute parce que la durée crée un espace de risque, celui de l'inconnu, de l'aléatoire, et de l'incertitude. Mais au lieu d'ignorer la durée, et de multiplier ainsi les risques, pourquoi ne pas l'intégrer dans notre parcours et la vivre au pluriel ?

La durée se vit différemment à chaque étape du savoir-apprendre :

Durée du parcours : gérer l'amont, le trajet lui-même et l'aval ne signifie pas gérer la totalité de l'itinéraire. Bien au contraire. Un vrai parcours se construit peu à peu. Il s'agit donc de gérer l'existence d'un avant (T moins 1), d'un pendant (T) et d'un après (T + 1). Lorsqu'on le fait, on s'aperçoit qu'on gère, en même temps, la peur de l'inconnu, la crainte de l'ignorance de son propre fonctionnement et de ses ressources, la peur du changement, la peur du regard des autres.

Durée de la gestation : c'est la durée du « laisser se faire » (qui n'a rien à voir avec laisser faire). Vivre notre réalité vivante exige de nous que nous ménagions une

Apprenance for the development of the learning society. (Carré, 2005).

The concept of existential self-directed-learning is a process of emancipatory awareness by which everyone is formed in the understanding of his life. (Galvani, 2020).

The exploration of self-directed-learning through reflection on experience makes it possible to articulate the reflexivity that each one carries on his experience with the dialogue of interpretations and productions of meaning resulting from this reflexivity. (Galvani, 2020).

The notion of duration is fundamental in the concept of self-directed-learning.

(Source Trocmé-Fabre, 2013).

Duration is an integral part of thought, of act, of exchange. According to Jean-Didier Vincent, "it is one of the components of the cell". It presides over its structuring, its metabolism, its evolution. Without duration, there would be no process, no dynamics, no transformation, no connection. If we so often forget to take into account the duration, if the latency time is so often ignored, it is probably because the duration creates a space of risk, that of the unknown, the random, and the uncertainty. But instead of ignoring the duration, and thus multiplying the risks, why not integrate it into our journey and live it in the plural?

Duration is experienced differently at each stage of learning:

Duration of the path: managing the upstream, the journey itself and the downstream does not mean managing the entire route. Quite the contrary. A real course is built little by little. It is therefore a question of managing the existence of a before (T minus 1), a present (T) and an after (T + 1). When we do this, we realize that we manage, at the same time, the fear of the unknown, the fear of ignorance of one's own functioning and resources, the fear of change, the fear of the gaze of others.

place pour répondre aux contraintes imposées par les lois du vivant (par exemple, accepter la complexité), et une autre pour la caractéristique fondamentale de la Vie qui est l'innovation. « Croître comme l'arbre qui ne presse pas sa sève » écrivait Rilke à un jeune poète, est la seule façon pour nous de concevoir les rôles respectifs de l'apprenant, de l'éducateur et de l'institution. La seule façon, aussi de pratiquer une pédagogie de la patience.

Durée d'organisation : parce que nous sommes une structure en structuration permanente (« l'auto-poïèse »), notre propre complexité et la complexité du monde extérieur sont sans limite. Elles exigent de nous, pour notre équilibre, que nous soyons aux commandes de notre propre organisation : personne ne peut faire à notre place ce que nous appelons voir, entendre, ressentir, penser ..., c'est-à-dire tout ce qui nous permet d'entrer en relation et d'organiser le monde. La durée d'organisation est le moment où la grammaire de l'apprentissage se met en place. Sans grammaire, le langage est incompréhensible, incommunicable. Sans organisation, l'apprentissage ne dure pas. Organiser signifie mettre de l'ordre, c'est-à-dire entrer en harmonie avec le projet personnel ou professionnel qui, lui-même, doit être en harmonie avec le système de valeurs de la personne. Ceci implique de nombreux allers et retours, une relation dialogique avec les Autres et avec soi-même. Ce qui implique, aussi, un espace intérieur dont l'existence est à organiser.

Durée d'émergence du sens : c'est le temps qu'il faut accorder au cerveau pour qu'il construise le monde et qu'il établisse le lien entre lui et ce qu'il connaît déjà, entre lui et ce qu'il aimerait savoir. C'est dans cette durée que l'apprentissage va prendre racine, s'ancrer ou au contraire, privé de durée, flétrir ou disparaître. C'est dans le laisser émerger que l'enracinement du sens pourra avoir lieu. Fructueux dialogue entre la sève et la racine ...

Durée de décision, donc de choix : c'est parce que nous avons dans notre cerveau un « excès de main d'œuvre » (100 milliards de neurones, + n milliards de

Duration of gestation: this is the duration of the "let it happen" (which has nothing to do with letting it happen). Living our living reality requires us to make room for ourselves to respond to the constraints imposed by the laws of life (for example, accepting complexity), and another for the fundamental characteristic of Life which is innovation. "Growing like the tree that does not press its sap," Rilke wrote to a young poet, is the only way for us to conceive of the respective roles of the learner, the educator and the institution. The only way, also to practice a pedagogy of patience.

Duration of organization: because we are a structure in permanent structuring ("self-poiesis"), our own complexity and the complexity of the external world are limitless. They require us, for our balance, to be in control of our own organization: no one can do for us what we call seeing, hearing, feeling, thinking ..., that is to say everything that allows us to enter into relationship and organize the world. The duration of organization is the moment when the grammar of learning is put in place. Without grammar, language is incomprehensible, incommunicable. Without organization, learning does not last. Organizing means putting things in order, that is, entering into harmony with the personal or professional project, which itself must be in harmony with the person's value system. This involves many back and forth, a dialogical relationship with Others and with oneself. This implies, also, an interior space whose existence is to be organized.

Duration of emergence of meaning: this is the time that must be given to the brain to build the world and establish the link between it and what it already knows, between it and what it would like to know. It is in this duration that learning will take root, anchor itself or, on the contrary, deprived of duration, wither or disappear. It is in letting it emerge that the rooting of meaning can take place. Fruitful dialogue between sap and root ...

synapses + n milliards de milliards de milliards de mises à feu par secondes, etc.), que le choix est inscrit au plus profond de nous. Et comme une cellule n'agit jamais seule (sauf in vitro, dans les laboratoires), il faut du temps pour établir les inter- et les intra-relations. Le temps de latence préoccupe de nombreux chercheurs en neurophysiologie. Des recherches montrent qu'un acte visuo-moteur (faisant intervenir la vue et la motricité) est déjà « décidé » dans les deux secondes qui précèdent sa réalisation. Une fois encore, questionnons : la pédagogie tient-elle compte de l'importance de la durée qui précède l'acte ?

Durée d'innovation : « pour créer il faut un espace de liberté ». Cette admirable formule que nous devons à Hubert Reeves vaut aussi pour l'acte éducatif. Pour permettre à l'apprenant de mettre au monde son œuvre, il faut créer un espace de liberté où « hasard et nécessité se rencontrent et se fertilisent ». Mettre l'enfant, le jeune et le moins jeune en relation créative avec les choses et les personnes, c'est tout simplement l'art d'aimer.

Durée opératoire : c'est le temps de l'expression. Ne pas confondre « opératoire » avec « fonctionnel » et « instrumental ». Ici, il s'agit d'une durée fondamentale, celle de la dernière étape où l'on accompagne l'apprenant jusqu'au seuil de son autonomie : au-delà, il s'agit d'une autre durée qui appartient à l'apprenant, à lui seul. Cette dernière durée de l'accompagnement est le temps de l'échange. C'est par et dans l'échange que l'ouverture se fera vers un enrichissement réciproque. Le temps opératoire contient le temps du silence, ce silence que le monde occidental ignore, et redoute sans doute. Pourtant, c'est dans le repos sensoriel que notre cerveau organise, structure, se souvient, planifie, retrouve, confirme son identité.

Duration of decision, therefore of choice: it is because we have in our brain an "excess of manpower" (100 billion neurons, + n billion synapses + n billion billion billion billions of fires per second, etc.), that the choice is inscribed deep within us. And since a cell never acts alone (except in vitro, in laboratories), it takes time to establish inter- and intra-relationships. Latency is a concern for many neurophysiology researchers. Research shows that a visuomotor act (involving sight and motor skills) is already "decided" in the two seconds before it is performed. Once again, let us ask: does pedagogy take into account the importance of the duration that precedes the act?

Duration of innovation: "to create a space of freedom is needed". This admirable formula that we owe to Hubert Reeves also applies to the educational act. To allow the learner to bring his work into the world, it is necessary to create a space of freedom where "chance and necessity meet and fertilize each other". Putting the child, the young and the not so young in creative relationship with things and people is simply the art of loving.

Operational time: this is the time of expression. Do not confuse "operative" with "functional" and "instrumental". Here, it is a fundamental duration, that of the last stage where we accompany the learner to the threshold of his autonomy: beyond that, it is another duration that belongs to the learner, to him alone. This last duration of the accompaniment is the time of the exchange. It is through and in exchange that the opening will be towards reciprocal enrichment. The operating time contains the time of silence, this silence that the Western world ignores, and undoubtedly fears. However, it is in sensory rest that our brain organizes, structures, remembers, plans, finds, confirms its identity.

Autonomie

L'autonomie n'est ni individualisme, ni indépendance, ni indifférence, ni désordre, ni marginalité ... avec lesquels elle est souvent confondue. Rappelons l'étymologie : autos (soi-même) + nomos (loi ⇒ gestion). Il s'agit donc de la gestion biographique de notre soi, dans nos relations avec notre environnement, avec les autres et avec nous-mêmes. Ceci suppose la capacité de gérer nos propres actions dans notre durée et dans notre espace, de nous positionner, de nous auto-évaluer, d'être responsable du sens que nous donnons au réel ... D'où le terme biographique : inscrit dans la vie. C'est donc une finalité humaniste qui entre dans le projet de développement autonome de la personne et de son appartenance au groupe social. L'autonomie est aussi une valeur et une finalité sociale et communautaire qui, lorsqu'elle est présente dans la relation éducative, forge la fonction éducative et fait de l'éducateur un médiateur et un architecte du savoir. Il serait donc plus juste - si on osait le néologisme - de parler d'autonomisation, puisque l'autonomie ne se donne ni ne se trouve, mais elle se construit, dans la lente montée de la sève de la croissance, dans la constante ré-émergence du sens, dans l'itinérance de notre recherche de sens et notre quête d'équilibre. (Trocmé-Fabre, 2013).

Autonomy

Autonomy is neither individualism, nor independence, nor indifference, nor disorder, nor marginality ... with which it is often confused. Recall the etymology: autos (oneself) + nomos (law ⇒ management). It is therefore the biographical management of our self, in our relationships with our environment, with others and with ourselves. This presupposes the ability to manage our own actions in our duration and in our space, to position ourselves, to self-evaluate, to be responsible for the meaning we give to reality ... Hence the biographical term: inscribed in life. It is therefore a humanist purpose that enters into the project of autonomous development of the person and his belonging to the social group. Autonomy is also a value and a social and community purpose which, when present in the educational relationship, forges the educational function and makes the educator a mediator and architect of knowledge. It would therefore be more accurate - if we dared to neologism - to speak of empowerment, since autonomy is not given or found, but it is built, in the slow rise of the sap of growth, in the constant re-emergence of meaning, in the roaming of our search for meaning and our quest for balance. (Trocmé-Fabre, 2013).

Citoyenneté active

"La citoyenneté active ou la citoyenneté engagée fait référence à la participation active d'un citoyen en vertu de la loi d'une nation discutant et s'éduquant dans la politique et la société, ainsi qu'à une philosophie adoptée par les organisations et les établissements d'enseignement qui préconise que les individus, les organisations caritatives et les entreprises ont certains rôles et responsabilités vis-à-vis de la société et de l'environnement » (Lewis, Justin ; Wahl-Jorgensen, Karin ; Inthorn, Sanna, 2004).

Active citizenship

"Active citizenship or engaged citizenship refers to active participation of a citizen under the law of a nation discussing and educating themselves in politics and society, as well as a philosophy espoused by organizations and educational institutions which advocates that individuals, charitable organizations, and companies have certain roles and responsibilities to society and the environment" (Lewis, Justin; Wahl-Jorgensen, Karin; Inthorn, Sanna, 2004). Focusing on the school level, citizenship education

Se concentrant sur le niveau scolaire, l'éducation à la citoyenneté fait référence aux aspects qui visent à préparer les élèves à devenir des citoyens actifs, en veillant à ce qu'ils aient les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour contribuer au développement et au bien-être de la société dans laquelle ils vivent et de comprendre et de participer au processus de prise de décision politique. Il s'agit d'un concept large, qui englobe non seulement l'enseignement et l'apprentissage en classe, mais aussi les expériences pratiques acquises tout au long de la vie scolaire et des activités dans la société au sens large (Ruud, 1997 ; Eurydice, 2012).

Selon Ruud (1997), le but de l'éducation à la citoyenneté est de stimuler la participation active des citoyens à la société civile et à la prise de décision politique au sein d'une démocratie constitutionnelle. La justification de cette affirmation est que pour le fonctionnement d'une société démocratique, la participation et l'intégration (sociale et politique) des citoyens sont d'une importance fondamentale. Une telle société démocratique présuppose que les droits fondamentaux - comme la séparation des droits civils, les partis politiques, la liberté de la presse, les droits sociaux, etc. - soient respectés. Cette conception de la citoyenneté va au-delà de la simple relation juridique entre le citoyen et l'État. Cela inclut en outre la participation active des citoyens au développement politique, civil et culturel de la société et le respect des droits de l'homme et des valeurs démocratiques (Gifford & Gomez, 2014).

L'éducation à la citoyenneté devrait également aider les élèves à développer une identité et un attachement à la communauté mondiale et un lien humain avec des personnes dans de nombreuses régions du monde. Les identités, les attachements et les engagements mondiaux constituent le cosmopolitisme. Les cosmopolites se considèrent comme des citoyens du monde qui prendront des décisions et prendront des mesures dans l'intérêt mondial qui profiteront à l'humanité. Nussbaum

refers to those aspects which are intended to prepare students to become active citizens, by ensuring that they have the necessary knowledge, skills and attitudes to contribute to the development and well-being of the society in which they live and to understand and participate in the process of political decision-making. It is a broad concept, which encompasses not only teaching and learning in the classroom but also practical experiences gained through school life and activities in wider society (Ruud, 1997; Eurydice, 2012). According to Ruud (1997), the goal of citizenship education is to stimulate the active participation of citizens in the civil society and in political decision-making within a constitutional democracy. The justification for this claim is that for the functioning of a democratic society, participation and integration (socially and politically) of citizens is of fundamental importance. Such a democratic society presupposes that fundamental rights- like the separation of civil rights, political parties, free press, social rights, etc.- are respected. This concept of citizenship goes beyond the simple legal relationship between the citizen and the state. It further includes active citizens' participation in the political, civil and cultural development of society and respect for human rights and democratic values (Gifford & Gomez, 2014). Citizenship education should also help students develop an identity and an attachment to the global community and a human connection to people in many parts of the world. Global identities, attachments, and commitments constitute cosmopolitanism. Cosmopolitans view themselves as citizens of the world who will make decisions and take actions in the global interests that will benefit humankind. Nussbaum (2002) stated that their "allegiance is to the worldwide community of human beings" (Banks, 2009). In the 2000s, citizenship education was reformed in order to provide students with civic equality, cultural recognition and validation (Banks, 2008). UNESCO has promoted global citizenship education since the

(2002) a déclaré que leur «allégeance est à la communauté mondiale des êtres humains» (Banks, 2009).

Dans les années 2000, l'éducation à la citoyenneté a été réformée afin d'offrir aux élèves l'égalité civique, la reconnaissance et la validation culturelles (Banks, 2008). L'UNESCO promeut l'éducation à la citoyenneté mondiale depuis le lancement de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI) du Secrétaire général des Nations Unies en 2012, qui a fait de la promotion de la citoyenneté mondiale l'une de ses trois priorités en matière d'éducation. Ces conditions sont essentielles pour aider les élèves à intérioriser les valeurs, les idéaux et les comportements des droits de l'homme. L'éducation à la citoyenneté devrait également aider les élèves à développer des identifications réfléchies et clarifiées au sein de leurs communautés culturelles et de leurs États-nations. Cela devrait également les aider à développer des identifications mondiales clarifiées et une compréhension approfondie de leurs rôles au sein de la communauté mondiale. Les élèves doivent comprendre comment la vie dans leurs communautés culturelles et leurs nations influence les autres nations et l'influence déterminante que les événements internationaux ont sur leur vie quotidienne (Banks, 2009).

L'éducation à la citoyenneté mondiale comporte trois dimensions conceptuelles fondamentales, qui sont communes à diverses définitions et interprétations de l'éducation à la citoyenneté mondiale (Palaiologou et Dietz, 2012). Ces dimensions conceptuelles fondamentales s'appuient sur une revue de la littérature, des cadres conceptuels, des approches et des programmes d'études établis sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, ainsi que sur des consultations techniques et des travaux récents dans ce domaine par l'UNESCO (2015). Ils peuvent servir de base pour définir les buts de l'éducation à la citoyenneté mondiale, les objectifs d'apprentissage et les

launch of the UN Secretary-General's Global Education First Initiative (GEFI) in 2012, which made fostering global citizenship one of its three education priorities. These conditions are essential for helping students internalize human rights values, ideals, and behaviors. Citizenship education should also help students to develop thoughtful and clarified identifications within their cultural communities and their nation states. It also should help them to develop clarified global identifications and deep understandings of their roles within the worldwide community. Students need to understand how life in their cultural communities and nations influences other nations and the cogent influence that international events have on their daily lives (Banks,

2009).

Global citizenship education entails three core conceptual dimensions, which are common to various definitions and interpretations of global citizenship education (Palaiologou and Dietz, 2012). These core conceptual dimensions draw on a review of the literature, established conceptual frameworks, approaches and curricula on global citizenship education, as well as technical consultations and recent work in this area by UNESCO (2015). They can serve as the basis for defining global citizenship education goals, learning objectives and competencies, as well as priorities for assessing and evaluating learning. These core conceptual dimensions are based on, and include, aspects from all three domains of learning: a) cognitive, to acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues and the interconnectedness and interdependence of different countries and populations, b) socio-emotional, to have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity and c) behavioral, to act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.

<p>compétences, ainsi que les priorités d'évaluation de l'apprentissage. Ces dimensions conceptuelles fondamentales sont basées sur et incluent des aspects des trois domaines d'apprentissage : a) cognitif, pour acquérir des connaissances, une compréhension et une réflexion critique sur les problèmes mondiaux, régionaux, nationaux et locaux et sur l'interconnexion et l'interdépendance des différents pays et populations , b) socio-émotionnel, avoir un sentiment d'appartenance à une humanité commune, partager des valeurs et des responsabilités, empathie, solidarité et respect des différences et de la diversité et c) comportemental, agir de manière efficace et responsable aux niveaux local, national et mondial pour un monde plus pacifique et durable.</p>	
<p>La Cohésion sociale</p> <p>Le Suicide d'Émile Durkheim (1897) est le premier marqueur de l'esquisse du concept. Selon Foncesa, Lukosch et Brazier, Durkheim soutient qu'il y a deux « pièces » à la cohésion sociale :</p> <p>(1) l'absence de conflit social latent (tout conflit fondé, par exemple, sur la richesse, l'origine ethnique, la race et le sexe) et (2) la présence de liens sociaux solides (par exemple, société civile, démocratie réactive et application de la loi impartiale).</p> <p><u>Cohésion sociale et pratique</u></p> <p>Sortant du milieu universitaire, la communauté politique s'est accrochée au terme, bien que beaucoup plus récemment. Comme le soulignent Markus et Kirpitchenko dans leur contribution à Social Cohesion in Australia, « la première définition de la cohésion sociale en tant qu'outil politique (par opposition au concept académique) a été suggérée par Judith Maxwell » :</p> <p>"La cohésion sociale implique la construction de valeurs partagées et de communautés d'interprétation, la réduction des disparités de</p>	<p>Social Cohesion</p> <p>Émile Durkheim's Suicide (1897) is the early marker in sketching the concept. According to Foncesa, Lukosch, and Brazier, Durkheim contends there are two "coins" to social cohesion:</p> <p>(1) the absence of latent social conflict (any conflict based on e.g. wealth, ethnicity, race, and gender) and (2) the presence of strong social bonds (e.g. civic society, responsive democracy, and impartial law enforcement).</p> <p><u>Social cohesion and practise</u></p> <p>Moving out of academia, the policy community has latched onto the term, albeit much more recently. As Markus and Kirpitchenko highlight in their contribution to Social Cohesion in Australia, "the first definition of social cohesion as a policy tool (as opposed to academic concept) was suggested by Judith Maxwell":</p> <p>"Social cohesion involves building shared values and communities of interpretation, reducing disparities in wealth and income, and generally enabling people to have a sense that they are engaged in a common enterprise, facing shared challenges, and that they</p>

<p>richesse et de revenus et, de manière générale, permettre aux gens d'avoir le sentiment qu'ils sont engagés dans une entreprise commune, confrontés à des défis communs et qu'ils sont membres de la même communauté" (Maxwell, 1996).</p> <p>Nous définissons la cohésion sociale comme la croyance des citoyens d'un État-nation donné qu'ils partagent une communauté morale, ce qui leur permet de se faire confiance (Larsen 2013).</p> <p>Une partie importante du rôle de l'éducation dans le renforcement de la cohésion sociale est de fournir aux personnes les fournitures nécessaires, leur permettant ainsi d'entrer et de rester durablement dans la vie active. Par conséquent, l'éducation à la citoyenneté doit étendre les connaissances, les compétences (sociales, intellectuelles, technologiques), les attitudes (respect de la diversité culturelle et politique, respect de l'argumentation rationnelle, intérêt pour les affaires communautaires) et les valeurs (démocratie, justice, état de droit) et stimuler la participation (Ruud, 1997 ; UE, 2006).</p>	<p>are members of the same community" (Maxwell, 1996).</p> <p>We define social cohesion as the belief held by citizens of a given nation-state that they share a moral community, which enables them to trust each other (Larsen 2013).</p> <p>An important part of education's role in the strengthening of social cohesion is to provide people with the necessary supplies, thus enabling them to enter and sustainably stay in working life. Consequently, citizenship education should extend knowledge, skills (social, intellectual, technological), attitudes (respect for cultural and political diversity, respect for rational argument, interest in community affairs) and values (democracy, justice, rule of law) and stimulate participation (Ruud, 1997; EU, 2006).</p>
<p>Le terme Communauté a tellement de connotations que lorsque vous commencez à travailler sur un projet de sensibilisation communautaire, cela peut sembler une tâche impossible. La première chose qui vient à l'esprit en entendant le mot communauté est un groupe de personnes qui vivent dans le même lieu géographique, souvent plusieurs milliers de personnes. En tant que tel, il est très facile de se demander « comment puis-je commencer à raconter l'histoire d'une communauté ? »</p> <p>Cependant, « le désir d'être parmi d'autres personnes est manifeste tout au long de l'histoire humaine » (Simpson, A, 2014) et cela est devenu évident au cours du projet, soulignant que la « communauté » ne se réfère pas simplement à un lieu géographique. Les communautés sont de toutes formes et tailles et dans le seul paysage sonore de Loughborough, plusieurs communautés différentes étaient représentées. Les</p>	<p>Community has so many connotations that when starting work on a community outreach project, it can seem like an impossible task. The first thing that comes to mind on first hearing the word community is a group of people who live in the same geographical location, which is often several thousand people. As such, it's very easy to think "how do I start telling the story of a community?"</p> <p>However, "the desire to be among other people is manifest throughout human history" (Simpson, A, 2014) and this became apparent during the project, underlining that 'community' doesn't simply refer to a geographical location. Communities come in all shapes and sizes and in the Loughborough soundscape alone, several different communities were represented. The restaurants and businesses interviewed, such as Baobab Café, Papa Si's and Bom Bom Patisserie, are all communities, working together towards a common goal.</p>

<p>restaurants et entreprises interrogés, tels que Baobab Café, Papa Si's et Bom Bom Pâtisserie, sont tous des communautés, travaillant ensemble vers un objectif commun.</p>	
<p>Compétences Clés Européennes (8 CCE)</p> <p>Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Les compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu. Nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées : des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Une série de sept thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit CCE : réflexion critique ; créativité ; initiative ; résolution de problème ; évaluation des risques ; prise de décision ; gestion constructive des sentiments (Source Cadre de référence européen).</p>	<p>European Key Competences (8 EKC)</p> <p>The key competences are those necessary for any individual for personal fulfilment and development, active citizenship, social integration and employment. Key competences are considered to be equally important, as each of them can contribute to the success of the individual. Many overlap and are closely linked: essential skills in one area will strengthen the skills needed in another. A series of seven themes are applied throughout the frame of reference and intervene in the eight EKC: critical reflection; creativity; initiative; problem solving; risk assessment; decision-making; constructive management of feelings (Source European Reference Framework).</p>
<p>Culture - 8ème CCE</p> <p><i>« La culture est l'ensemble des caractéristiques spirituelles, intellectuelles et émotionnelles distinctives qui caractérisent une communauté, une société ou un groupe social. Il comprend non seulement les arts et la littérature, mais aussi les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. La culture englobe les caractéristiques et les valeurs vivantes ou contemporaines d'une communauté ainsi que celles qui ont survécu du passé »</i> Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, UNESCO 1982.</p> <p><u>La 8ème Compétence Clé Européenne se définit ainsi (Commission européenne, mai 2018) :</u></p> <p><i>« Les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles supposent de chercher à comprendre et respecter la façon dont les idées et le sens sont exprimés et communiqués de manière</i></p>	<p>Culture - 8th EKC</p> <p>"Culture is the whole complex of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features that characterize a community, society or social group. It includes not only arts and literature, but also modes of life, the fundamental rights of the human being, value systems, traditions and beliefs. Culture encompasses the living or contemporary characteristics and values of a community as well as those that have survived from the past " Mexico City Declaration on Cultural Policies, UNESCO, 1982.</p> <p><u>The 8th European Key Competence is defined as follows (European Commission, May 2018):</u></p> <p><i>"Competence in cultural awareness and expression involves understanding, and having respect for, how ideas and meaning are creatively expressed and communicated in different cultures and through a range of arts and other cultural forms. It involves</i></p>

<p><i>créative dans des cultures différentes et à travers un éventail d'arts et d'autres formes de culture. Elles nécessitent de s'engager à comprendre, à développer et à exprimer ses propres idées et son sentiment d'appartenance ou son rôle dans la société de différentes manières et dans divers contextes ».</i></p>	<p><i>being engaged in understanding, developing and expressing one's own ideas and sense of place or role in society in a variety of ways and contexts".</i></p>
<p>Développement durable</p> <p>Le développement durable est un concept apparu pour la première fois en 1987 avec la publication du rapport Brundtland, mettant en garde contre les conséquences environnementales négatives de la croissance économique et de la mondialisation, qui tentait de trouver des solutions possibles aux problèmes causés par l'industrialisation et la croissance démographique.</p> <p>Le développement durable a été institutionnalisé pour la première fois avec le Processus de Rio lancé lors du Sommet de la Terre de 1992 à Rio de Janeiro. En 2015, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté les objectifs de développement durable (ODD) (2015 à 2030) et a expliqué comment les objectifs sont intégrés et indivisibles pour parvenir à un développement durable au niveau mondial (Purvis, Ben ; Mao, Yong ; Robinson, Darren, 2019).</p> <p>Ils abordent les défis mondiaux, notamment la pauvreté, les inégalités, le changement climatique, la dégradation de l'environnement, la paix et la justice.</p> <p>Le développement durable est étroitement lié au concept normatif de durabilité. L'UNESCO a formulé une distinction entre les deux concepts comme suit : "La durabilité est souvent considérée comme un objectif à long terme (c'est-à-dire un monde plus durable), tandis que le développement durable fait référence aux nombreux processus et voies pour y parvenir." (Unesco, 2015).</p> <p>Trois domaines différents (également appelés dimensions ou piliers) de la durabilité sont normalement distingués : l'environnemental, le social et l'économique. La plupart des concepts de durabilité</p>	<p>Sustainable development</p> <p>Sustainable development is a concept that appeared for the first time in 1987 with the publication of the Brundtland Report, warning of the negative environmental consequences of economic growth and globalization, which tried to find possible solutions to the problems caused by industrialization and population growth.</p> <p>Sustainable development was first institutionalized with the Rio Process initiated at the 1992 Earth Summit in Rio de Janeiro. In 2015 the United Nations General Assembly adopted the Sustainable Development Goals (SDGs) (2015 to 2030) and explained how the goals are integrated and indivisible to achieve sustainable development at the global level (Purvis, Ben; Mao, Yong; Robinson, Darren, 2019).</p> <p>They address the global challenges, including poverty, inequality, climate change, environmental degradation, peace, and justice.</p> <p>Sustainable development is interlinked with the normative concept of sustainability. UNESCO formulated a distinction between the two concepts as follows: "Sustainability is often thought of as a long-term goal (i.e. a more sustainable world), while sustainable development refers to the many processes and pathways to achieve it." (Unesco, 2015).</p> <p>Three different areas (also called dimensions or pillars) of sustainability are normally distinguished: the environmental, the social, and the economic. Most concepts of sustainability share this understanding, even though they might differ in the details.</p>

<p>partagent cette compréhension, même s'ils peuvent différer dans les détails.</p> <p>Le rôle de l'éducation</p> <p>L'éducation pour le développement durable (EDD) est un terme utilisé par les Nations Unies et est définie comme une éducation qui encourage les changements dans les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes pour permettre une société plus durable et plus juste pour tous.</p> <p>L'Agenda 21 a été le premier document international à identifier l'éducation comme un outil essentiel pour parvenir au développement durable et à mettre en évidence les domaines d'action pour l'éducation.</p> <p>Pour l'UNESCO, l'éducation au développement durable implique :</p> <p>intégrer les principaux enjeux du développement durable dans l'enseignement et l'apprentissage. Cela peut inclure, par exemple, des instructions sur le changement climatique, les risques de catastrophe, la réduction, la biodiversité, la réduction de la pauvreté et la consommation durable.</p> <p>Cela nécessite également des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives qui motivent et habilitent les apprenants à changer leurs comportements et à agir pour le développement durable. L'EDD promeut par conséquent des compétences telles que la pensée critique, l'imagination de scénarios futurs et la prise de décisions de manière collaborative (Unesco, 2013).</p>	<p><u>The role of education</u></p> <p>Education for sustainable development (ESD) is a term used by the <u>United Nations</u> and is defined as education that encourages changes in knowledge, skills, values and attitudes to enable a more sustainable and just society for all.</p> <p>Agenda 21 was the first international document that identified education as an essential tool for achieving sustainable development and highlighted areas of action for education.</p> <p>For UNESCO, education for sustainable development involves:</p> <p>integrating key sustainable development issues into teaching and learning. This may include, for example, instruction about climate change, disaster risk, reduction, biodiversity, and poverty reduction and sustainable consumption.</p> <p>It also requires participatory teaching and learning methods that motivate and empower learners to change their behaviours and take action for sustainable development. ESD consequently promotes competencies like critical thinking, imagining future scenarios and making decisions in a collaborative way (Unesco, 2013).</p>
<p>Digital Storytelling - L'incarnation moderne de la pratique est une méthode créative utilisée pour la recherche participative et l'engagement du public qui permet aux participants de réfléchir et de partager un récit à la première personne sur un sujet particulier - d'abord sous forme orale pour un public dans un cercle de partage d'histoires, puis sous la forme d'un film de 2 à 3 minutes que le conteur a réalisé, à l'aide</p>	<p>Digital Storytelling - The modern-day incarnation of the practice is a creative method used for participatory research and public engagement which allows participants to reflect on and share a first-person narrative about a particular topic - firstly in oral form to an audience in a story circle and then as a 2–3-minute film the storyteller has made, using personal photos or film they have selected and supported by a voice over.</p>

<p>de photos ou de vidéos personnelles qu'il a sélectionnées et agrémentées d'une voix off.</p> <p>Le digital storytelling permet de rendre les faits et les informations de base sur le monde accessibles à tous, promouvant une compréhension commune et holistique qui reflète des valeurs, des sentiments et des préoccupations partagés mais parfois contradictoires, et amplifie les voix de ceux qui ne sont généralement pas entendus, en particulier au sein de communautés culturelles, sociales et économiques difficiles à mobiliser.</p> <p>La combinaison des compétences communautaires et créatives facilitée par la méthodologie du digital storytelling rend celle-ci idéale pour une utilisation dans l'éducation culturelle, grâce à son potentiel de création d'un sentiment d'appartenance partagé - un processus créatif qui génère un récit commun et la « mise en récit » du patrimoine culturel qui donnent aux participants la possibilité d'utiliser leurs souvenirs de façon imaginative.</p>	<p>The digital storytelling process makes grassroots facts and information about the world available to all, promoting a communal, holistic understanding that reflects shared and conflicting values, feelings and concerns, and amplifying the voices of those not usually heard, particularly in hard-to-engage cultural, social and economic communities.</p> <p>The combination of community skills and creativity facilitated by the digital storytelling methodology make it ideal for use in cultural education, with its potential for creating a shared sense of place, a creative process that generates a common narrative, and the 'storying' of cultural heritage which give students the chance to use their use memories imaginatively.</p>
<p>Empowerment</p> <p>Au plan individuel, Eisen (1994) définit l'empowerment comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Il comprend une dimension transactionnelle qui se joue aussi au plan social et collectif car il implique une relation avec les autres. A cet effet, Katz (1984) le représente comme un paradigme synergique où les personnes sont interreliées où il y a un partage des ressources et où la collaboration est encouragée. Il demande un effort individuel qui est alimenté par les efforts de collaboration et un changement de l'environnement (Wallerstein & Bernstein, 1988). L'empowerment est l'octroi de davantage de pouvoir aux individus ou aux groupes pour agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques qu'ils subissent. Le concept est né aux États-Unis dans un contexte de lutte. Conçu alors comme gain de pouvoir face à un groupe dominant, le concept peu à peu a</p>	<p>Empowerment</p> <p>At the individual level, Eisen (1994) defines empowerment as the way in which the individual increases his or her skills that promote self-esteem, self-confidence, initiative and control. It includes a transactional dimension that is also played out on a social and collective level because it involves a relationship with others. To this end, Katz (1984) represents it as a synergistic paradigm where people are interconnected where there is a sharing of resources and where collaboration is encouraged. It requires an individual effort that is fueled by collaborative efforts and environmental change (Wallerstein & Bernstein, 1988). Empowerment is the granting of more power to individuals or groups to act on the social, economic, political or ecological conditions they suffer. The concept was born in the United States in a context of struggle. Conceived then as a gain of power against a dominant group, the concept was gradually used in a broader and more blurred vision, close to that of participation. In</p>

<p>été utilisé dans une vision plus large et plus floue, proche de celle de la participation. Dans les institutions internationales, l'empowerment peut être utilisé dans une vision néolibérale. L'idée est désormais au cœur des politiques de lutte contre la pauvreté et de développement, notamment dans le cadre de politiques urbaines. Autres néologismes utilisés pour exprimer cette notion : capacitation, capabilisation, pouvoir d'agir, puissance d'agir, agentivation (Wikipédia).</p>	<p>international institutions, empowerment can be used in a neoliberal vision. The idea is now at the heart of poverty alleviation and development policies, particularly in the context of urban policies. Other neologisms used to express this notion: capacitation, capabilization, power to act, agentivation (Wikipedia).</p>
<p>Héritage culturel</p> <p>Le patrimoine culturel est un ensemble de ressources héritées du passé que les gens identifient, indépendamment de leur propriété, comme le reflet et l'expression de leurs valeurs, croyances, connaissances et traditions en constante évolution. Il comprend tous les aspects de l'environnement résultant de l'interaction entre les personnes et les lieux à travers le temps (Convention de Faro Un, 2003).</p> <p>Le patrimoine est l'héritage culturel que nous recevons du passé, que nous vivons dans le présent et que nous transmettons aux générations futures. Avec la Convention de 1972 concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel, l'UNESCO a établi que certains lieux sur Terre ont une "valeur universelle exceptionnelle" et appartiennent au patrimoine commun de l'humanité, comme la forêt du Serengeti en Afrique de l'Est, les pyramides d'Égypte, la Grande barrière de corail en Australie et les cathédrales baroques d'Amérique latine.</p> <p>Néanmoins, le patrimoine culturel ne se limite pas aux monuments et aux collections d'objets. Il est également composé d'expressions vivantes héritées de nos ancêtres, telles que les traditions orales, les arts du spectacle, les usages sociaux, les rituels, les événements festifs, les savoirs et pratiques liés à la nature et à l'univers, et les savoirs et techniques liés à l'artisanat traditionnel. Malgré sa fragilité, le</p>	<p>Cultural heritage</p> <p>Cultural heritage is a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions. It includes all aspects of the environment resulting from the interaction between people and places through time (The Faro Un Convention, 2003).</p> <p>Heritage is the cultural legacy which we receive from the past, which we live in the present and which we will pass on to future generations. With the 1972 Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage, UNESCO established that certain places on Earth have "exceptional universal value" and belong to humanity's common heritage, such as the Serengeti Forest in East Africa, the Pyramids of Egypt, the Great Barrier Reef in Australia and the Baroque cathedrals of Latin America.</p> <p>Nonetheless, cultural heritage is not limited to monuments and collections of objects. It also consists of living expressions inherited from our ancestors, such as oral traditions, performing arts, social manners, rituals, festive events, knowledge and practices related to nature and the universe, and knowledge and techniques linked to traditional crafts. Despite its fragility, intangible cultural heritage or living heritage is an important factor in maintaining cultural diversity.</p>

patrimoine culturel immatériel ou patrimoine vivant est un facteur important de maintien de la diversité culturelle.

Le rôle de la culture

Pour l'UNESCO, la notion de patrimoine est importante pour la culture et l'avenir car elle constitue le « potentiel culturel » des sociétés contemporaines, contribue à la revalorisation continue des cultures et des identités et est un vecteur important de transmission d'expériences, de savoir-faire et de savoirs entre générations. De plus, le patrimoine est une source d'inspiration pour la créativité et l'innovation qui génèrent des produits culturels contemporains et futurs. Le patrimoine culturel a le potentiel de promouvoir l'accès et la jouissance de la diversité culturelle. Elle peut également enrichir le capital social et créer un sentiment d'appartenance individuelle et collective, ce qui contribue au maintien de la cohésion sociale et territoriale. D'autre part, le patrimoine culturel est devenu économiquement important pour le secteur du tourisme dans de nombreux pays. Cela crée également de nouveaux défis pour sa conservation.

Transmission intergénérationnelle

Le processus créatif de transmission intergénérationnelle est au centre de la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. C'est un processus dynamique et interactif par lequel le patrimoine culturel immatériel est constamment recréé. Les modes et méthodes de transmission reconnus par les communautés peuvent être renforcés dans les programmes d'éducation. À cet égard, les établissements d'enseignement peuvent favoriser le respect du patrimoine culturel immatériel et fournir de nouveaux espaces pour assurer sa transmission aux générations futures. La transmission du patrimoine culturel immatériel en soi est une forme d'éducation informelle qui se déroule au sein des communautés. En tant que tel, il peut fournir à la fois un contenu et des méthodes d'apprentissage. L'éducation peut jouer un rôle

The role of culture

For UNESCO, the notion of heritage is important for culture and the future because it constitutes the "cultural potential" of contemporary societies, contributes to the continuous reevaluation of cultures and identities and is an important vehicle for the transmission of experiences, skills and knowledge between generations. Furthermore, heritage is a source of inspiration for creativity and innovation that generate contemporary and future cultural products. Cultural heritage has the potential to promote access to and enjoyment of cultural diversity. It can also enrich social capital and create a sense of individual and collective belonging, which helps to maintain social and territorial cohesion. On the other hand, cultural heritage has become economically significant for the tourism sector in many countries. This also creates new challenges for its conservation.

Intergenerational transmission

The creative process of intergenerational transmission is at the centre of intangible cultural heritage safeguarding. It is a dynamic, interactive process through which intangible cultural heritage is constantly recreated. Modes and methods of transmission that are recognized by communities can be strengthened in education programmes. In this regard, education institutions can foster respect for intangible cultural heritage and provide new spaces to ensure its transmission to future generations. The transmission of intangible cultural heritage in itself is a form of informal education that happens within communities. As such, it can provide both learning content and methods. Education can play a valuable role in safeguarding intangible cultural heritage. The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage recognizes the transmission of intangible cultural heritage 'through formal and non-formal education' as a key safeguarding measure. The Convention calls on States Parties to ensure

<p>précieux dans la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. La Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel reconnaît la transmission du patrimoine culturel immatériel « par l'éducation formelle et non formelle » comme une mesure de sauvegarde essentielle. La Convention appelle les États parties à assurer la reconnaissance, le respect et la mise en valeur du patrimoine culturel immatériel par le biais de programmes éducatifs. Ceux-ci peuvent inclure : • des programmes dans des environnements d'apprentissage formels tels que les écoles primaires, secondaires et postsecondaires. • des opportunités non formelles telles que des cours de courte durée, des activités d'apprentissage communautaire et de renforcement des capacités (Unesco, 2003).</p>	<p>recognition of, respect for, and enhancement of intangible cultural heritage through education programmes. These can include: • programmes in formal learning environments such as in primary, secondary and post-secondary schools. • non-formal opportunities such as short courses, community learning and capacity-building activities (Unesco, 2003).</p>
<p>Pédagogie du projet</p> <p>Notre cerveau est particulièrement preneur de projets, car nous savons aujourd'hui que sa partie frontale, la plus récente, est tout spécialement bien équipée pour anticiper, prévoir, mémoriser, s'associer aux autres aires cérébrales, et, en particulier, au « système limbique », notre cerveau émotionnel dont Henri Laborit a été l'un des premiers à nous décrire le rôle. La pédagogie de projet n'est donc pas une invention ou une lubie de la pédagogie moderne, mais une nécessité vitale. Rien n'est plus déstructurant que l'absence de projet, la démission, le solitarisme. (Trocmé-Fabre, 2013).</p> <p>Un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation. (Citation de B. Schwartz).</p>	<p>Pedagogy of the project</p> <p>Our brain is particularly project-taking, because we know today that its frontal part, the most recent, is especially well equipped to anticipate, predict, memorize, associate with other brain areas, and, in particular, with the "limbic system", our emotional brain whose role Henri Laborit was one of the first to describe to us. Project pedagogy is therefore not an invention or fad of modern pedagogy, but a vital necessity. Nothing is more destructive than the absence of a project, the resignation, the solitarism. (Trocmé-Fabre, 2013).</p> <p>An adult is only ready to learn if he can find in his training an answer to his problems, in his situation. (Quote from B. Schwartz).</p>

Sélection de quelques **Soft-Skills**

Auto-réflexion et auto-évaluation: Suivez l'action efficace avec la réflexion silencieuse, de la réflexion silencieuse viendra une action encore plus efficace.

Communication: Être capable de communiquer efficacement est peut-être la plus importante de toutes les compétences sociales de la vie. C'est ce qui nous permet de transmettre des informations à d'autres personnes et de comprendre ce qui nous est dit. Il fait référence à la capacité de transmettre des idées, des informations et des opinions de manière claire et convaincante à la fois verbalement et par écrit, tout en écoutant et en étant réceptif aux propositions des autres.

Empathie : Apprendre à connaître et à reconnaître l'autre. L'empathie est la participation imaginaire à l'expérience d'une autre personne, y compris les dimensions émotionnelles et intellectuelles, en imaginant son point de vue (et non en assumant la position de la personne).

Pensée critique: La pensée critique est le processus intellectuellement discipliné de conceptualiser, d'appliquer, d'analyser, de synthétiser et / ou d'évaluer activement et habilement les informations recueillies à partir de l'observation, de l'expérience, de la réflexion, du raisonnement ou de la communication, ou générées par celle-ci, en tant que guide de croyance et d'action.

Coopération/collaboration et réseautage : Consolidation d'équipe ; de plus, les compétences organisationnelles, la négociation et la résolution de conflits font partie de cette compétence sociale. La collaboration signifie travailler avec une ou plusieurs personnes pour mener à bien un projet ou une tâche ou développer des idées ou des processus. La collaboration présente plusieurs avantages tels que la résolution de problèmes et la résolution de conflits, l'auto-analyse et les compétences organisationnelles. En outre, cela implique le partage des ressources et des connaissances, l'harmonisation des intérêts et la

Some selected **Soft-Skills**

Self-reflection and self-evaluation: Follow effective action with quiet reflection, from the quiet reflection will come even more effective action.

Communication: Being able to communicate effectively is perhaps the most important of all life social skills. It is what enables us to pass information to other people, and to understand what is said to us. It refers to the ability to transmit ideas, information and opinions clearly and convincingly both verbally and in writing, while listening and being receptive to the proposals of others.

Empathy: To get to know and to recognize the other. Empathy is the imaginary participation in another person's experience, including emotional and intellectual dimensions, by imagining his or her perspective (not by assuming the person's position).

Critical Thinking: Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skilfully conceptualizing, applying, analysing, synthesising, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action.

Cooperation/collaboration and networking: Team building; also, organizational skills, negotiation and conflict resolution are part of this social skill. Collaboration means working together with one or more people to complete a project or task or develop ideas or processes. Being collaborative has several advantages such as problem solving and conflict resolution skills, self-analysis and organizational skills. Also, it involves sharing resources and knowledge, harmonising interests and contributing actively to reach the objectives of the organisation.

Participation: Principle of the Human Rights approach. At the most basic level, participation means people being involved in decisions that affect their lives. Through participation people can identify

<p>contribution active à la réalisation des objectifs de l'organisation.</p> <p>Participation : Principe de l'approche des droits de l'homme. Au niveau le plus élémentaire, la participation signifie que les gens sont impliqués dans les décisions qui affectent leur vie. Grâce à la participation, les gens peuvent identifier des opportunités et des stratégies d'action, et construire la solidarité pour apporter des changements. La participation est importante en tant que valeur fondamentale dans les sociétés ouvertes et démocratiques, et est de plus en plus reconnue comme un « droit » par le biais de documents mondiaux sur les ressources humaines. La participation défie l'oppression et la discrimination, en particulier des personnes les plus pauvres et les plus marginalisées.</p> <p>Une participation significative dépend de la volonté et de la capacité des gens à participer et à exprimer leur voix. Cependant, cela peut être difficile lorsque les gens se sentent intimidés, manquent de certaines connaissances ou d'un langage pertinent à comprendre et à contribuer, ou même sentent qu'ils n'ont peut-être pas le droit de participer. Apprendre à être exposé aux autres et les stratégies pour gérer le stress d'exposition et la gestion émotionnelle en général.</p>	<p>opportunities and strategies for action, and build solidarity to effect change.</p> <p>Participation matters as a core value in open and democratic societies, and increasingly is recognised as a 'right' through global human resource documents. Participation challenges oppression and discrimination, particularly of the poorest and most marginalised people.</p> <p>Meaningful participation is dependent on people being willing and able to participate and express their voice. However, this may be challenging where people feel intimidated, lack certain knowledge or relevant language to understand and contribute, or even feel they may not have the right to participate. To learn to be exposed to others and strategies to manage exposure stress and emotional management in general.</p>
<p>Soundscape - L'art du soundscape relève de « l'élaboration d'un savoir archéologique » (Pearson et Shanks, 2001, xvii) retraçant les vestiges matériels palimpsestes et les identités culturelles qu'un site spécifique (dans ce cas, la ville de Loughborough) peut contenir et incorporant les traces contemporaines.</p> <p>D'un côté, les voix incluses dans le soundscape répondent aux questions à travers le prisme de leurs propres préjugés, mobiles ou souvenirs subconscients. D'autre part, les auditeurs les écoutent et les éditent ensemble - en décidant ce qu'il faut prendre en compte ou ignorer - en fonction de leur propre opinion et de ce qu'ils considèrent important</p>	<p>Soundscape - The art of the soundscape pertains to a 'construction of archaeological knowledge' (Pearson and Shanks, 2001, xvii) tracing the palimpsestic material remains and cultural identities that a specific site (in this case the town of Loughborough) contains and including present traces.</p> <p>On one layer, the voices included in the soundscape are answering questions through the prism of their own subconscious bias, agenda or memory. On another, the listener hears and edits these together - deciding what to utilise and what to disregard - through the lens of their own opinion and construction of what they consider important or relevant. As such, 'rather than the verbatim</p>

<p>ou pertinent. Ainsi, « plutôt qu'un compte-rendu <i>verbatim</i> des entretiens réalisés » (Anderson et Wilkinson, 2007, p.155), dans ce processus de recherche, ils en retissent le récit pour formuler et imposer de nouvelles significations.</p> <p>Le format du paysage sonore agit comme un moyen privilégié pour aborder la vérité en tant que construction et il est sans doute beaucoup plus facile de fragmenter matériellement et de construire une histoire à travers un sens (son) que d'absorber des informations à travers un bombardement de sens. Le son fournit aux individus un format (audio) singulier pour construire et déconstruire leur propre version de la vérité ou de la réalité, si une telle chose existe. Nous manipulons chacun notre version d'une histoire à travers ce médium de paysage sonore, prouvant l'idée que nous pouvons construire/déconstruire le monde qui nous entoure pour en présenter notre propre version.</p>	<p>recounting of interviews undertaken' (Anderson and Wilkinson, 2007, p.155), in this research process they re-construct it to form and enforce new meaning.</p> <p>The soundscape format acts as a privileged medium to address truth as a construct and it is arguably much easier to materially fragment and construct a story through one sense (sound) than it is in absorbing information through a bombardment of senses. Sound provides individuals with one singular (audio) format to construct and deconstruct their own version of truth or reality, if such a thing exists. We each manipulate our version of a story through this soundscape medium, proving the idea that we can construct/deconstruct the world that surrounds us to present our own version of it.</p>
<p>Storytelling - Selon Mike Wilson (2014), "Le storytelling est l'art de l'interaction sociale" doté de la capacité de libérer la créativité. L'impact que peut avoir une histoire dépasse la simple narration d'un fait (Christine Trace, bibliothécaire, Montgomery College, Maryland, États-Unis), en générant de l'empathie et de la confiance chez le public et « le pouvoir de donner un sens aux comportements humains et de déclencher des émotions » (Bourbonnais et Michaud 2018).</p> <p>Dans les traditions orales des cultures africaines et juives, le rôle de la narration a été « d'apprendre, de célébrer, de guérir et de se souvenir », et quelque chose dont « chaque étape de l'existence a besoin » (Joe Lambert, 2010). Le fait de ne pas inscrire ces étapes existentielles dans des histoires « menace la conscience de l'identité communautaire » alors qu'au contraire, les célébrer "enrichit [...] le développement individuel, émotionnel et culturel". (Joe Lambert, 2010)</p> <p>Par conséquent, le storytelling est utilisé depuis des milliers d'années pour « dénicher des histoires ancrées</p>	<p>Storytelling - According to Wilson (2014), 'Storytelling is the art form of social interaction,' with the ability to unlock creativity. The impact of stories can be more than just the telling a fact (Christine Trace, Librarian, Montgomery College, Maryland, USA), generating empathy and trust in the audience and with 'the power to give meaning to human behaviours and to trigger emotions' (Bourbonnais and Michaud 2018).</p> <p>In the oral traditions of African and Jewish cultures, storytelling's role has been for 'learning, celebrating, healing, and remembering', and something that 'each part of the life process necessitates.' (Joe Lambert, find ref). The failure to mark these life processes through story 'threatens the consciousness of communal identity' whilst in contrast, honouring them 'enriches [...] individual, emotional and cultural development.' (Lambert, 2010)</p> <p>Storytelling, therefore, has been used for thousands of years to 'unearth the stories embedded in our daily lives [...] to learn about ourselves, our</p>

<p>dans notre vie quotidienne [...] pour en savoir plus sur nous-mêmes, nos relations et notre place dans la communauté », et ainsi stimuler un sentiment d'appartenance (Leyshon et Bull 2011 ; Pile 2002) et comme un acte primordial, celui de « transmettre des histoires pour qu'elles ne se perdent pas. » (Joe Lambert, 2010)</p>	<p>relationships, and our place in the community,' stimulating a sense of place (Leyshon and Bull 2011; Pile 2002) and an important act for 'passing on stories so that they are not lost' (Lambert, 2010).</p>
<p>Transdisciplinarité vs multidisciplinarité, pluridisciplinarité et interdisciplinarité</p> <p>Les termes multidisciplinarité et pluridisciplinarité désignent le côtoiement des disciplines. Ces disciplines ne s'influencent que faiblement et interagissent peu.</p> <p>Alors que la pluridisciplinarité se limite à la juxtaposition de disciplines, l'interdisciplinarité une forme d'organisation exigeante dans laquelle les personnes des différentes disciplines communiquent entre elles en s'enrichissant mutuellement. Le terme interdisciplinarité caractérise généralement une approche commune d'un sujet tenant compte de plusieurs approches, plusieurs champs. Il désigne typiquement des phénomènes d'hybridations de formes, créant une œuvre entre les disciplines, appartenant à une nouvelle forme hybride. En sciences, l'approche interdisciplinaire implique la collaboration de spécialistes de plusieurs disciplines académiques, étudiant le même sujet.</p> <p>Le terme transdisciplinarité désigne une notion plus complexe que la simple hybridation des formes. En effet, sa racine même (trans-) la situe à la fois entre, à travers et au-delà de toute discipline, et donc un dépassement de la notion même de discipline. La notion de transdisciplinarité se distingue ainsi de la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité en ce sens qu'elle déborde les disciplines d'une part, et d'autre part que sa finalité ne reste pas inscrite dans la recherche disciplinaire proprement dite. La transdisciplinarité est le mode d'organisation le plus approprié aux équipes qui prétendent respecter les êtres humains insérés dans un monde complexe. La complexité des situations mérite des réponses</p>	<p>Transdisciplinarity vs. multidisciplinarity, pluridisciplinarity and interdisciplinarity</p> <p>The terms multidisciplinarity and pluridisciplinarity refer to the coexistence of disciplines. These disciplines influence each other only weakly and interact little.</p> <p>While multidisciplinarity is limited to the juxtaposition of disciplines, interdisciplinarity is a demanding form of organization in which people from different disciplines communicate with each other by enriching each other. The term interdisciplinarity generally characterizes a common approach to a subject taking into account several approaches, several fields. It typically refers to phenomena of hybridization of forms, creating a work between disciplines, belonging to a new hybrid form. In science, the interdisciplinary approach involves the collaboration of specialists from several academic disciplines, studying the same subject.</p> <p>The term transdisciplinarity refers to a more complex notion than the simple hybridization of forms. Indeed, its very root (trans-) places it both between, through and beyond any discipline, and therefore a surpassing of the very notion of discipline. The notion of transdisciplinarity is thus distinguished from pluridisciplinarity and interdisciplinarity in that it goes beyond the disciplines on the one hand, and on the other hand that its purpose does not remain inscribed in disciplinary research itself.</p> <p>Transdisciplinarity is the most appropriate mode of organization for teams that claim to respect human beings inserted in a complex world. The complexity of the situations deserves appropriate responses: people from increasingly different cultures who</p>

<p>adaptées : des personnes de cultures de plus en plus différentes qui adhèrent à des systèmes de croyances et de valeurs eux aussi très différents, le tout baignant dans un foisonnement de connaissances et une forte production de savoirs. La transdisciplinarité s'apparente à philosophie de travail dans un monde complexe. Les auteurs qui se sont intéressés à cette notion sont notamment Basarab Nicolescu et Edgar Morin. Choisir la transdisciplinarité, c'est s'engager sur des pistes ouvertes où le travail en équipe est une constante co-construction qui s'opère dans le plus profond respect de l'être humain considéré en tant que sujet et non pas en tant qu'objet. Les principes fondamentaux de la transdisciplinarité offrent les conditions qui permettent à une équipe d'intégrer dans les domaines des soins, de la formation et de la recherche les différents niveaux de réalité d'un monde complexe.</p>	<p>adhere to very different belief and value systems, all bathed in an abundance of knowledge and a strong production of knowledge. Transdisciplinarity is akin to a philosophy of work in a complex world. Authors who have taken an interest in this notion include Basarab Nicolescu and Edgar Morin. To choose transdisciplinarity is to engage on open tracks where teamwork is a constant co-construction that takes place in the deepest respect for the human being considered as a subject and not as an object. The fundamental principles of transdisciplinarity provide the conditions that allow a team to integrate into the fields of care, training and research the different levels of reality of a complex world.</p>
<p>T ravail social de rue</p> <p>Le travail social de rue est une méthodologie utilisée dans les secteurs de l'Éducation, du Social ou du Culturel afin de travailler sur un processus d'inclusion pour renforcer la cohésion sociale. Elle est utilisée par les travailleurs sociaux de rue, pour cibler des individus et des groupes en situation de vulnérabilité.</p> <p>Ces professionnels se déplacent dans la rue, sur les places, dans les quartiers pour aller à la rencontre des personnes ou des groupes afin d'essayer d'établir une relation de confiance afin de trouver des réponses aux problèmes auxquels les personnes ou groupes sont confrontées dans leur vie.</p> <p><u>Un groupe de discussion</u> se compose d'un petit nombre de personnes, occupant généralement un rôle clé dans la situation étudiée, sélectionnées et rassemblées par les chercheurs pour discuter et exprimer leur expérience personnelle en considérant le sujet de la recherche.</p>	<p>Social Street Work</p> <p>Social street work is a methodology used in Education, Social or Cultural sectors in order to achieve a process of inclusion to boost the Social Cohesion. Used by Social street workers, for targeting individuals and groups in vulnerable situations.</p> <p>These professionals go out in street, squares, neighbourhoods to meet the persons or groups to try building up a trust relationship to find answers for the issues that the persons or groups are facing in their lives.</p> <p><u>A focus group</u> consists of a small number of individuals, usually holding a key role in the situation under study, selected and assembled by the researchers to discuss and express their personal experience considering the topic of the research.</p>