ART-CONNECTION

Etat des Lieux

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

app atelier de pédagogie personnalisée
Istituto Luigi Sturzo
Loughborough University

Acronym	Art-Connection
Titre	Valoriser la 8ème Compétence Clé Européenne (sensibilité et expression culturelles) comme levier développer les compétences individuelles et collectives au service de la cohésion sociale
Project Agreement	2019-1-FR01-KA204-062204
Website	https://www.art-connection.eu
Co-auteurs	APapp : Salvi, Isabelle CAI : Santos, Helder Luiz - Santos, Graça ILS : Teodorescu, Loredana – Tieri, Barbara Lboro : Liguori, Antonia - Mott, Alison – Wilson, Michael
Coordination	APapp : Salvi, Isabelle ILS : Teodorescu, Loredana
Date of 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.

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 1 ..... **6**

PROBLEMATISATION **6**

Le thème, d'où nous venons, le cadre européen, l'ambition Art-Connection **6**

1.1 D'OU VENONS-NOUS ? UNE REFLEXION SUR LA CULTURE ET LES COMPETENCES DEVELOPPEES DANS LE CADRE DU PROJET EURE-K 6

1.2 LES HUIT COMPETENCES CLES EUROPEENNES POUR L'EDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE : LE FRUIT D'UNE REFLEXION EUROPEENNE POUR REPONDRE AUX ENJEUX DE LA MONDIALISATION 8

1.2.1 1996 : année européenne de l'éducation tout au long de la vie 9

1.2.2 Annexe de la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 10

1.2.3. La mise en œuvre de la recommandation de 2006 : vue d'ensemble des États membres et d'autres cadres internationaux 11

1.3 FINALITE DES HUIT COMPETENCES CLES EUROPEENNES : RENFORCER LA COHESION SOCIALE DANS UN MONDE GLOBALISE, EN EVOLUTION RAPIDE ET CARACTERISE PAR UN DEGRE D'INTERCONNEXION ELEVE 15

1.3.1 De la bataille contre l'illettrisme et l'illectronisme et pour l'accès à la qualification des plus défavorisés 15

1.3.2 De l'importance des compétences transversales dans l'exercice de la compétence 18

1.4 CONCEVOIR L'EDUCATION COMME UN TOUT : MULTIPLIER LES ESPACES EDUCATIFS ET LES OCCASIONS D'APPRENDRE POUR PROMOUVOIR L'EDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE 18

1.4.1 De la compréhension et la considération de l'apprentissage non-formel et informel 19

1.4.2 Saisir la complexité de la réalité et changer le paradigme de l'évaluation de l'apprentissage 20

1.4.3 La contribution des institutions culturelles et du lieu spécifique de l'Italie à la diffusion des compétences culturelles 21

1.4.4 Valoriser la 8ème compétence clé européenne comme levier de développement des compétences individuelles et collectives au service de la cohésion sociale 23

CHAPITRE 2 ..... **25**

SPECIFICITE DE NOTRE PARTENARIAT **25**

Pratiques pédagogiques innovantes : permettre à chacun de devenir culturellement compétent en concevant l'éducation comme un tout **25**

2.1 INTRODUCTION LIMINAIRE 25

2.2 L'ART D'ACCOMPAGNER LES PERSONNES VERS LEUR DEVELOPPEMENT CULTUREL 26

2.2.1 Ingénierie pédagogique centrée sur la personne 26

2.2.2 Une pédagogie différentiée 27

2.2.3 Une pédagogie orientée sur l'action 28

2.2.4 Un système ouvert propice à la mise en place de parcours individualisés 29

2.2.5 Une posture pédagogique éthique pour accompagner le processus d'apprnetissage 30

2.3 APPRENTISSAGE NON-FORMEL, INFORMEL AU CŒUR DU DEVELOPPEMENT CULTUREL 30

2.3.1 Le concept d'autoformation en tant que processus d'apprentissage systémique 30

2.3.2 L'entrée par les situations – savoir utiliser le potentiel des situations 31

2.3.3 Développement culturel comme politique territoriale 32

CHAPITRE 3 34

DU CADRE THEORIQUE A LA RECHERCHE EMPIRIQUE 34

Recherche appliquée participative innovante sur les territoires : renforcer les compétences culturelles individuelles et collectives en concevant l'éducation comme un tout 34

3.1 ETUDE DE CAS EN FRANCE AVEC LE RESEAU NATIONAL DES APP 34

3.1.1 Réseau APP : un laboratoire national historique pour l'innovation pédagogique 34

3.1.2 La mécanique APP pour le développement des huit compétences clés européennes 35

3.1.3 Développement d'un dispositif de validation APP pour apprendre à reconnaître, valoriser et valider des acquis d'expérience dans le cadre de référence européen des huit CCE 36

3.1.4 Développement d'un dispositif de certification d'un nouveau genre centré sur la 5ème Compétence Clé Européenne pour renforcer l'empowerment des individus 37

3.1.5 Huit badges numériques APP ont été développés à ce jour (décembre 2020) 38

3.2 ETUDE DE CAS EN ITALIE AVEC L'ISTITUTO LUIGI STURZO A ROME 38

3.2.1 Istituto Sturzo et le rôle d'un institut culturel moderne en Italie 38

3.2.2 La culture comme outil de promotion de la citoyenneté active et mondiale et de la conscience civique : le Service civil universel pour la culture et le Festival du film 40

3.2.3 Projets d'innovation sociale : valoriser l'offre culturelle et relier la culture, la mémoire, les territoires et la croissance personnelle. Projet de porte mémoire 41

3.2.4 Renforcer et reconnaître les compétences culturelles : K-Values et Eure-K 42

3.2.5 Compétences spécifiques pour le secteur culturel : CREA.M. - Mentorat mixte créatif pour les gestionnaires culturels 43

3.3 ETUDE DE CAS AU PORTUGAL AVEC CAI ET SON RÉSEAU INTERNATIONAL SWTI 43

3.3.1 Contexte : Histoire du travail social de rue au Portugal 44

3.3.2 CAI - Conversas Associação Internacional 45

3.3.3 Au niveau international : l'institut de formation au travail social de rue 46

3.3.4 Travail social de rue – Les principes 47

3.3.5 Vous cherchez une politique de formation pour SwTI ? 47

3.3.6 8ème CCE comme moyen de développer d'autres compétences 48

3.3.7 Projet SLYMS 48

3.3.8 Atelier Azulejos (carrelage portugais) 49

3.3.9 Projets de techniques artisanales patrimoniales 49

3.4 ÉTUDE DE CAS AU ROYAUME-UNI AVEC L'UNIVERSITE DE LOUGHBOROUGH 49

3.4.1 Vue d'ensemble du Royaume-Uni : apprentissage et compétences des adultes tout au long de la vie 50

3.4.2 La Storytelling Academy à l'Université de Loughborough 50

3.4.3 Projet CErTiFY – Crise et emploi : outils et méthodologies pour votre avenir 51

3.4.4 Le Musée des Nations Unies : My Mark My City 52

3.4.5 Raconter le patrimoine culturel : projets internationaux en collaboration avec la Smithsonian Institution 53

CHAPITRE 4 56

OU ALLONS-NOUS ? 56

Art-Connection : potentiel, ambition and objectifs 56

4.1 POTENTIEL ART-CONNECTION 56

SYNTHESE DU POTENTIEL EN TERMES DE CONCEPTS ET METHODOLOGIES DES PARTENAIRES ART-CONNECTION POUR RECONNAITRE/VALIDER LES ACQUIS D'EXPERIENCE 56

Résumé du potentiel innovant des partenaires Art-Connection 56

4.1.1 Innovations apportées par le réseau Français APP dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie 57

4.1.2 Innovations apportées par l'institut culturel italien Luigi Sturzo dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie 59

4.1.3 Innovations apportées par l'association portugaise CAI dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie 60

4.1.4 Innovations apportées par l'université anglaise de Loughborough dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie 65

4.2 ART-CONNECTION AMBITION & OBJECTIFS 66

CO-CONSTRUCTION D'OUTILS DE PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE L'EDUCATION POUR L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE **66**

4.2.1 Les trois axes de recherche de la RAP Art-Connection 67

4.2.2 Focus sur le niveau MESO pour construire la boîte à outils pédagogique 68

ANNEXES 68

OUVERTURE DU MODELE DE FORMATION APP 70

USAGE DU YOUTHPASS EN ITALIE 75

LES 5 ETAPES NON-LINEAIRES DU TRAVAIL SOCIAL DE RUE 77

ETUDE DE CAS EN ANGLETERRE POUR DEMONTRER LA NECESSITE DE DEVELOPPER DES POLITIQUES TERRITORIALES CULTURELLES 79

CHAPITRE 1

PROBLEMATISATION

Le thème, d'où nous venons, le cadre européen, l'ambition Art-Connection

L'objet de ce chapitre est d'expliquer comment le projet Art-Connection est né et de problématiser la question qu'il aborde, en réfléchissant sur le lien entre culture et les huit compétences européennes. Après avoir esquissé comment ces compétences culturelles - essentielles et présentes dans toutes les pratiques sociales mais souvent sous-estimées - ont émergé au cours d'un précédent projet de l'UE, il fixe le cadre en retraçant la formulation des huit compétences clés au niveau de l'UE à la suite d'un long processus entamé en 2006. Pour mettre en évidence les objectifs du projet, il examine ensuite comment les huit compétences clés visent à renforcer la cohésion sociale dans un monde globalisé, en évolution rapide et interconnecté, et met en lumière l'augmentation des espaces éducatifs et des possibilités d'apprentissage pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

1.1 D'OU VENONS-NOUS ? UNE REFLEXION SUR LA CULTURE ET LES COMPETENCES DEVELOPPEES DANS LE CADRE DU PROJET EURE-K

Une réflexion sur la spécificité de la dimension culturelle avait été entamée dans le cadre d'un projet précédent, Eure-K- valider et certifier les compétences clés européennes,[1] qui visait à promouvoir des modèles de validation et de certification pour les huit compétences clés définies par l'Union européenne comme « essentielles pour l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société de la connaissance » ainsi que pour faciliter l'entrée des jeunes dans le monde du travail. Le projet s'est concentré sur les compétences clés 5 à 8 : *apprendre à apprendre*, *les compétences civiques et sociales*, *l'esprit d'initiative et l'esprit d'entreprise*, ainsi que *la sensibilisation et l'expression culturelles*, avec la réalisation d'un inventaire des pratiques existantes dans les quatre pays partenaires, la conception et l'application d'un protocole d'observation et d'expérimentation et la production d'un mémorandum final.

C'est notamment lors d'un séminaire à Rome, au cœur du berceau de la civilisation romaine et au milieu de trésors artistiques et culturels incomparables, à l'Institut Luigi Sturzo dont la mission est la valorisation du patrimoine culturel et l'apprentissage tout au long de la vie, que les partenaires et les intervenants du projet Eure-K ont ressenti le besoin de questionner la relation entre la culture et les compétences clés européennes.

La culture a toujours joué un rôle central et stratégique en Italie et sa Constitution inclut une référence importante à la culture dans l'article 9, déclarant que « La République promeut le développement de la culture et de la recherche scientifique et technique. Il protège le paysage et le patrimoine historique et artistique de la Nation ».

La culture n'est pas définie uniquement comme concernant des activités culturelles strictement, mais aussi les valeurs et les principes de la société, sa mémoire et ses racines, qui sont des points de référence essentiels pour une meilleure compréhension de la réalité et des défis futurs, pour acquérir la pleine

[1] http://www.eure-k.eu/wakka.php?wiki=ProductionS

conscience de sa propre identité et de son être au sein de la société, et encourager la participation active.

Lors du séminaire à Rome pour débattre de leurs réflexions, les partenaires ont souligné que la compétence clé « sensibilité *et expression culturelles* » était peut-être la plus importante parmi les huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, en ce sens qu'elle nous invite à aller au cœur des communautés afin de découvrir le patrimoine culturel commun à tous.

La culture fait en effet l'objet d'une compétence spécifique dans le cadre européen définissant huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, la huitième étant la « *compétence sensibilité et expression culturelles* ».

Mais paradoxalement , bien qu'elle soit présente dans toutes les pratiques sociales et reconnue comme essentielle - voire existentielle - par la Commission européenne, la huitième compétence clé est souvent oubliée dans les considérations politiques et éducatives des États.

L'une des premières difficultés pour lui accorder l'attention qu'elle mérite réside peut-être dans la définition très large du cadre donné par l'Union européenne. Sa définition finale de 2018 se lit comme suit :

> « *Avoir une compréhension et un respect de la façon dont les idées et le sens sont exprimés et communiqués de manière créative dans différentes cultures et à travers une gamme d'arts et d'autres formes culturelles. Cela implique d'être engagé dans la compréhension, le développement et l'expression de ses propres idées et de son sens du lieu ou du rôle dans la société de diverses manières et contextes*"[2].

La huitième compétence clé comporte donc plusieurs dimensions : il s'agit d'une compétence complexe, multidisciplinaire, plus étroitement liée à l'inclination individuelle que les autres. Il faut la considérer dans son double sens : savoir l'utiliser et savoir la produire.

Une deuxième question est également liée à la difficulté de l'identifier comme une « compétence » en tant que telle.

La culture étant une dimension fondamentale de l'être humain, sa signification en termes de compétence « clé » est difficile à définir, en particulier lors de l'opérationnalisation des systèmes de reconnaissance et de validation des compétences. Cette difficulté est accentuée par les considérations de logique utilitariste, qui s'opposent souvent plan économique et plans sensibles et créatifs.

On sous-estime souvent que la culture peut être utilisée comme un outil d'inclusion sociale et de soutien à la citoyenneté active ; que la mobilité croissante et fréquente des personnes représente également un échange interculturel ; que l'art et la créativité peuvent en eux-mêmes être des outils idéaux pour acquérir les compétences les plus diverses et les plus croisées.

Dans de nombreux cas, les gens peuvent ne pas être conscients de l'importance et de l'utilité des compétences transversales qu'ils développent par le biais de parcours d'apprentissage non formels et informels, qui, au cours de la dernière décennie, ont été reconnus au centre du débat européen comme un élément clé dans la réalisation des objectifs du processus d'apprentissage tout au long de la vie, et

[2] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC

comment cet apprentissage peut jouer un rôle important dans l'amélioration de leur compétitivité sur le marché du travail.

On oublie également l'impact de la culture sur l'épanouissement et le développement personnels et la mesure dans laquelle une œuvre d'art peut enrichir l'individu.

Mais la « culture » peut aussi être un secteur professionnel en soi. Les traditions culturelles enracinées dans une région représentent son identité, et la préservation et le partage de ces traditions au fil du temps peuvent être entrepris à un niveau professionnel. Des aspects spécifiques de la nature de la culture sont bien connus: la créativité chevauche la conscience culturelle, la compréhension éthique, le respect, l'identité et le sentiment d'appartenance, pour ne citer que quelques-uns des nombreux concepts clés qui y sont associés, et ceux-ci ne doivent pas être oubliés.

1.2 LES HUIT COMPETENCES CLES EUROPEENNES POUR L'EDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE : LE FRUIT D'UNE REFLEXION EUROPEENNE POUR REPONDRE AUX ENJEUX DE LA MONDIALISATION

La formulation de la huitième compétence clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie est le résultat d'un long processus d'élaboration poursuivi depuis la déclaration initiale de 2006, qui la définissait comme -

> « l'*Appréciation de l'importance de l'expression créative des idées, des expériences et des émotions dans divers médias, y compris la musique, les arts de la scène, la littérature et les arts visuels*"[3].

De la simple « *appréciation* » à la plus complexe et complète « *compréhension, développement et expression* », son évolution est claire et suit le développement de la société, qui repose aujourd'hui sur un ensemble de compétences de base complétées par des compétences civiques, la créativité, la pensée critique, la prise d'initiative et la résolution de problèmes, toutes nécessaires pour faire face à la complexité et au changement dans le monde d'aujourd'hui.

Depuis le Conseil de Lisbonne de 2000, l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation pour répondre aux besoins futurs en compétences est un défi récurrent, conduisant à la définition de « *nouvelles compétences de base* ». Le programme de travail Éducation et formation 2010, adopté en 2002, comportait un objectif sur le « [4]*développement des compétences pour une société de la connaissance* »[5].

Année après année, le nouveau paradigme a évolué vers une approche axée sur les compétences dans l'éducation au lieu d'une approche axée sur la connaissance : d'une conception plutôt statique du contenu curriculaire qu'un apprenant doit apprendre à une définition plus dynamique des connaissances, des compétences et des attitudes qu'une personne doit acquérir.

Cette nouvelle approche a également joué un rôle important dans la définition de nouvelles politiques européennes, telles que les objectifs du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013), en accordant une attention particulière au domaine de l'éducation scolaire et de la jeunesse et à leur contribution à l'acquisition de compétences clés.

---

[3] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962
[4] http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
[5] Official Journal of the European Communities 142, 14.6.2002.

Plus de dix ans après la première recommandation, un besoin a été identifié, entre autres, d'«*analyser les expériences faites dans la mise en œuvre de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage axés sur les compétences.* « Document de travail des services de la Commission[6], qui accompagne le document de janvier 2018 intitulé « *Proposition de recommandation du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long* de la vie », nous fournit de nombreux éléments utiles pour comprendre l'évolution de ce sujet, tout comme les résultats de la vaste consultation des parties prenantes entamée en 2016.

Les deux tiers des répondants au sondage public en ligne ont convenu que la définition actuelle de « *sensibilité culturelle et compétence d'expression* » était adéquate, mais seulement 55 % étaient d'accord pour dire que la définition reflétait adéquatement le développement d'idées, de valeurs et de formes culturelles différentes, ainsi que la diversité des médias.

1.2.1 1996 : année européenne de l'éducation tout au long de la vie

1996 – sacrée Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie - a été un moment clé dans la réflexion sur la vision de l'éducation telle qu'elle se développe au sein de l'Union européenne.

C'est l'année où Jacques Delors soumet à l'UNESCO, la première édition du rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, intitulé :

L'Education – un trésor est caché dedans[7].

Le Rapport Delors est une référence internationale dans la réflexion sur les pratiques de l'éducation visant à bâtir une pensée intégrée et humaniste permettant de renforcer la cohésion sociale dans un monde de plus en plus globalisé. Avec le concept d'éducation tout au long de la vie en toile de fond, repris du Rapport « Apprendre à être » d'Edgar Faure édité en 1972, le Rapport Delors en élargit la portée à quatre piliers de l'éducation :

- **Apprendre à connaître**, c'est-à-dire à acquérir les instruments de la compréhension pour développer le plaisir de comprendre, de connaître, de découvrir.
- **Apprendre à faire**, dans l'objectif d'apprendre à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe.
- **Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres**, pour aller à la découverte progressive de l'autre et à s'engager dans des projets communs.
- **Apprendre à être**, plaçant l'éducation tout au long de la vie comme moyen de développement total de chaque individu depuis la naissance jusqu'à la fin de la vie, dans un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui.

Le 6 mai 1996 paraît également le Livre blanc sur l'éducation et la formation :

Enseigner et apprendre – vers la société cognitive[8],

centré autour de cinq principales initiatives visant à :

- encourager l'acquisition de connaissances nouvelles,

[6] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014
[7] ***Rapport Delors*** *: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930*
[8] ***Livre blanc*** *sur l'éducation et la formation : https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf*

- rapprocher l'école et l'entreprise,
- lutter contre l'exclusion,
- maîtriser trois langues européennes,
- traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation.

1.2.2 Annexe de la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006

La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) se réfère aux préoccupations du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 cherchant à définir les

> *nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance,*

tout en soulignant l'enjeu des ressources humaines en tant que principal atout de l'Europe.

La recommandation proposée par la Commission aux États membres a marqué un tournant pour au moins deux raisons. Comme l'a souligné l'ancien commissaire européen à l'éducation, à la culture, à la jeunesse et aux sports, Tibor Navracsics, premièrement,

> *parce qu'il suggérait de placer la notion de compétences au cœur des programmes scolaires. La compétence, non pas par opposition au concept de connaissance, bien au contraire, mais comme une exigence d'appliquer les connaissances acquises dans un contexte spécifique et d'aller au-delà des compétences nécessaires pour inculquer également les attitudes nécessaires. Deuxièmement, parce que cette recommandation constitue un dénominateur commun à tous les États membres.*[9].

En effet, la Recommandation présentait un large éventail de connaissances et d'attitudes nécessaires au développement professionnel et social de tous, y compris des compétences de base en matière d'éducation civique et culturelle.

L'annexe de la recommandation de 2006, intitulée :

> Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - un cadre de référence européen,

définit les huit compétences clés européennes comme

> *un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. 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*[10].

Cette annexe précise également qu'il faut considérer les compétences clés 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 vivant dans une société de la connaissance. Parmi ces compétences, 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. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la*

[9] Preface, European key competences and the cultural dimension, …
[10] ***Recommandation 2006*** *: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32006H0962*

lecture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC), et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre.

L'annexe souligne le caractère transversal des huit compétences clés en indiquant qu'elles englobent

une série de thèmes qui sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences clés : réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

1.2.3. La mise en œuvre de la recommandation de 2006 : vue d'ensemble des États membres et d'autres cadres internationaux

Le cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie s'est avéré être un « outil précieux » pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation et a également été reconnu comme un point de référence pour les réformes des programmes et de l'enseignement aux niveaux européen et national. Toutefois, l'efficacité et l'importance accordées par chaque autorité nationale à la mise en œuvre de ces huit compétences font encore l'objet d'un débat controversé, comme on le comprendra d'après les données recueillies à partir des expériences au niveau des pays. Les pays ont des approches différentes en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie, et en particulier de la pertinence de la huitième compétence du cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: [11]*la compétence de sensibilité et d'expression culturelles*.

Si l'on examine la manière dont les États membres ont mis en œuvre la recommandation de 2006, nous constatons de nombreux cadres nationaux de compétences, traitant principalement du développement des compétences jusqu'au niveau de l'enseignement secondaire et couvrant un large éventail de compétences clés pertinentes pour l'éducation et la formation[12].

Axée sur la sensibilité et l'expression culturelles, l'analyse comparative citée de 2017 indique qu'elle est couverte de manière exhaustive dans tous les cadres, à l'exception de l'irlandais, bien que la terminologie utilisée varie : estonien « compétence culturelle et de valeur », finnois « compétence culturelle, interaction et expression de soi », Français « activité mondiale et humaine », portugais « sensibilité esthétique et artistique », et de nombreux autres cas de langue au sens large (langues des arts, langue et culture).

Estonie	Compétence culturelle et de valeur
Finlande	Compétence culturelle, interaction et expression de soi
Flandres	Développement socio-relationnel (manifestations culturelles et artistiques)

[11] Commission de la culture, de la science, de l'éducation et des médias 2019, p....p. 239

[12] European Commission (2017), Support of the stakeholder Consultation in the context of the Key Competences Review, Report 1: Comparative Analysis of national and international competence frameworks for details on the some national Member States documents: Estonia: National Curriculum for basic skills, amended in 2014; Finland: National Core Curriculum for Basic Education 2014; Belgium (Flanders): Cross-curricular final objectives in mainstream secondary education; France: Décret no. 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissance, de compétence et de culture; Ireland: Key Skills of Junior Cycle and Senior Cycle Key Skills Framework; Italy: National Operational Programme 2014-2020 'For the school', competences for learning; Netherlands: Ons Onderwijs 2032 (January 2016); Portugal: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as stated in.

France	Langages de la pensée et de la communication (langues des arts) Représentations du monde et de l'activité humaine
Irlande	Non explicitement couvert
Italie	Citoyenneté européenne Intégration du patrimoine culturel, artistique et paysager et hospitalité
Pays-Bas	Langue et culture
Portugal	Langues et textes Sensibilité esthétique et artistique

Les mêmes documents contiennent également une comparaison intéressante entre d'autres cadres internationaux; en général, tous se réfèrent à la nécessité de s'adapter au changement, de faire face à la complexité et de répondre à l'évolution rapide des environnements numériques et technologiques, bien que certains d'entre eux abordent un éventail limité de compétences et ne visent pas à former une base complète pour l'élaboration de programmes d'études dans l'éducation et la formation.

Le tableau ci-dessous contient une comparaison de la façon dont la huitième compétence figure dans les cadres internationaux indiqués[13]:

Compétences clés de l'OCDE[14]	Non explicitement couvert
Compétence mondiale de l'OCDE[15]	Connaissance et compréhension interculturelles Ouverture envers les personnes d'autres cultures Respect de l'altérité culturelle
Compétences du Conseil de l'Europe pour la culture démocratique[16]	Valoriser la diversité culturelle Ouverture à l'altérité culturelle et à d'autres croyances, visions du monde et pratiques Connaissance et compréhension critique du monde
Compétences du WEF du 21e siècle[17]	Curiosité Sensibilité sociale et culturelle
P21 Partenariat pour l'apprentissage du 21e siècle[18]	Compétences sociales et interculturelles
Compétence interculturelle de	Citoyenneté interculturelle

[13] Elaboration of data from European Commission (2017), Support of the stakeholder Consultation in the context of the Key Competences Review, Report 1: Comparative Analysis of national and international competence frameworks.
[14] www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
[15] OECD, Global competency for an inclusive world, 2016.
[16] Council of Europe, Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies, 2016.
[17] World Economic Forum and Boston Consulting Group, New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology, 2015.
[18] www.p21.org/our-work/p21-framework The Partnership for 21st Century Skills is a public-private organisation; amongst its members there are, amongst others, big IT companies such as Apple, CISCO, Microsoft, and Dell. The US Department for Education is a partner of the organisation.

l'UNESCO[19] Cadre conceptuel et opérationnel	Compétences interculturelles Dialogue interculturel Alphabétisation interculturelle Changement culturel : Capacité cognitive et comportementale d'une personne interculturellement compétente à changer de langage, de comportement ou de gestes
Cadre mondial des domaines d'apprentissage de l'UNESCO[20]	Culture et arts

1.2.4 Nouvelle Recommandation du Conseil du 22 mai 2018

La nouvelle recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2018/C 189/01)[21] remplace la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Cette nouvelle recommandation élargit la définition des compétences clés en indiquant que ce sont

> *celles qui sont nécessaires à toute personne pour l'épanouissement et le développement personnels, l'employabilité, l'inclusion sociale, un mode de vie durable, la réussite dans une société pacifique, une gestion de vie saine et la citoyenneté active. Elles sont développées dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, de la petite enfance à l'âge adulte, au moyen d'apprentissages formels, non formels et informels dans tous les contextes (famille, école, lieu de travail, voisinage et autres environnements)*.

La recommandation est le résultat d'un processus de consultation, au cours duquel des éléments importants pour la recommandation prospective de 2018 sur les compétences clés ont été collectés. Elles peuvent être résumées comme suit :

- Un soutien doit être apporté aux apprenants de tous âges et dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation, y compris l'apprentissage non formel et informel, afin de mieux développer les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Le cadre de référence doit être adapté aux besoins actuels et futurs, afin de garantir que les personnes puissent développer les compétences dont elles ont besoin.
- Des environnements d'apprentissage appropriés et un soutien aux enseignants et autres membres du personnel éducatif sont les principales mesures visant à promouvoir l'éducation, la formation et l'apprentissage axés sur les compétences dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que l'évaluation et la validation du développement des compétences.

En mettant l'accent sur la « *compétence de sensibilité et expression culturelles* », les suggestions traitaient de la nécessité de prendre en compte un plus large éventail de formes contemporaines

[19] http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf
[20] UNESCO International Bureau of Education, Guiding Principle for Learning in the Twenty-first Century, Guiding Principle for Learning in the Twenty-first Century, Geneva 2014.
[21] ***Recommandation 2018*** *: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)*

d'expression culturelle, de décrire plus clairement comment cette compétence est un élément crucial pour comprendre, développer et exprimer des idées et de sa place ou de son rôle dans la société et de mettre en évidence des attitudes positives et ouvertes d'esprit à l'égard d'autres cultures et différences culturelles.

Dans ce travail d'examen, la contribution du groupe de travail sur la méthode ouverte de coordination (MOC) des experts des États membres de l'UE sur le développement de la compétence clé « *sensibilité et expression culturelles »*[22] souligne le désir, dans l'ensemble des États membres, de veiller à ce que la compétence « *se réfère non seulement à une appréciation passive, mais à une participation plus active et engagée au développement culturel et à la durabilité de la société* "; dans l'introduction de son chapitre sur les recommandations, le groupe de travail indique clairement que le CCE#8 est de la « *plus haute pertinence tant au niveau politique que dans les écoles et les institutions culturelles* », confirmant la complexité de son contenu et en même temps sa transversalité.

Parmi les onze recommandations, complétées par des points d'action détaillés, les suivantes sont particulièrement liées au projet Art-Connection et à son accent sur le développement des compétences individuelles et collectives au service de la cohésion sociale :

- #5. Stimuler la participation culturelle de tous les citoyens, en accordant une attention particulière aux enfants, dès leur plus jeune âge, et aux citoyens issus de milieux socio-économiques défavorisés: cela confère à la politique culturelle la responsabilité de prêter attention à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes et des instruments, et d'assurer des efforts continus pour stimuler la participation culturelle de tous les citoyens.

- #6. Sensibiliser à l'importance des institutions et des produits culturels en soulignant leur lien avec les défis sociétaux: cela attire l'attention sur les domaines non formels et informels tels que l'apprentissage culturel et l'acquisition de contextes de développement du capital culturel, soulignant l'importance de sensibiliser le public et les parents à l'importance de la sensibilisation et de l'expression culturelles.

- #7. Accorder une attention particulière à l'apprentissage tout au long de la vie, intergénérationnel et interculturel de la conscience et de l'expression culturelles pour stimuler la cohésion sociale: cela renforce le rôle majeur que la conscience et l'expression culturelles peuvent jouer dans la connexion des générations et des groupes de différents milieux culturels – l'un des défis les plus importants de l'heure.

Une autre contribution intéressante à la nouvelle recommandation de 2018 figure dans les conclusions du rapport sur le plan de travail pour la culture (2015-2018) du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres. Parmi les principes directeurs suggérés pour le plan de travail quadriennal figure un appel à « [23]*prendre en compte la valeur intrinsèque de la culture et des arts pour renforcer la diversité culturelle* », tandis que ses annexes donnent des résultats cibles et un calendrier pour atteindre l'objectif de la nouvelle recommandation, rappelant la contribution substantielle des

[22] Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, Manuel de sensibilisation et d'expression culturelles, Groupe de travail sur la méthode ouverte de coordination (MOC) composé d'experts des États membres de l'UE sur « la sensibilisation et l'expression culturelles - Étude, AGENDA EUROPÉEN DE LA CULTURE, PLANS DE TRAVAIL POUR LA CULTURE 2015-2018/2011-2014, décembre 2015.
[23] Journal officiel de l'Union européenne 463, 23.12.2014.

secteurs de la culture et de l'économie créative, le développement social et régional, et l'importance de ces secteurs pour la stratégie Europe 2030 pour une croissance intelligente, durable et inclusive.

En Italie, à la suite de la publication de la nouvelle recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2018, le monde de l'éducation et de la formation s'est enrichi d'un nouvel outil, les lignes directrices « Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento » (PCTO), en vertu de l'article 1, paragraphe 785, de la loi du 30 décembre 2018, n. 145.

Les lignes directrices visent à créer un cadre de référence pour la « construction et le renforcement des compétences transversales de base, des compétences d'orientation spécifiques, essentielles pour l'amélioration de la personne, et la capacité de faire des choix éclairés et appropriés tout au long de sa vie », en considérant les compétences transversales comme un objectif des chemins que le document est destiné à réglementer.

Le document s'adresse à tous ceux qui vivent dans le monde scolaire ou qui collaborent avec celui-ci, tels que les étudiants impliqués dans les cours ou leurs parents, le personnel scolaire ou les établissements qui accueillent des étudiants inscrits ou, enfin, toute personne intéressée par le processus d'apprentissage et les nouveaux défis dans le domaine de la formation et de l'éducation.

Les lignes directrices considèrent la compétence de sensibilité et d'expression culturelles comme l'une des quatre des huit compétences clés transversales, avec la compétence personnelle et sociale, l'apprentissage de l'apprentissage, la citoyenneté et l'esprit d'entreprise; il définit ensuite sa stratégie autour de ce groupe.

1.3 FINALITE DES HUIT COMPETENCES CLES EUROPEENNES : RENFORCER LA COHESION SOCIALE DANS UN MONDE GLOBALISE, EN EVOLUTION RAPIDE ET CARACTERISE PAR UN DEGRE D'INTERCONNEXION ELEVE

1.3.1 De la bataille contre l'illettrisme et l'illectronisme et pour l'accès à la qualification des plus défavorisés

Pour de nombreux chercheurs critiques en éducation, le discours néolibéral est « presque le seul discours dans le cadre de l'élaboration des politiques européennes en matière d'éducation », tandis que pour d'autres, cette évaluation est biaisée étant donné que le « cadre européen des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie » est au cœur d'un effort visant à placer la justice sociale, la solidarité et la démocratie au premier plan des récits éducatifs. [24]

Compte tenu de la disparité dans la manière dont les efforts nationaux pourraient évaluer la pertinence (ou l'urgence) de certaines compétences par rapport aux autres, en 2006, le Centre de recherche sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (CRELL) de la Commission européenne a proposé que les compétences clés soient l'un des huit domaines dans lesquels des indicateurs étaient nécessaires pour surveiller les systèmes éducatifs nationaux[25]. Selon la commission de la culture, des sciences, de l'éducation et des médias (2009), la proposition suggérait cinq compétences clés différentes comme indicateurs : l'alphabétisation en lecture, en mathématiques et en sciences ; compétences linguistiques ; Compétences en TIC ; les compétences civiques et apprendre à acquérir des compétences[26].

[24] Hoskins, 2008…
[25] European Commission, 2006…
[26] Education Council, 2007..).

Une partie importante des trois premières compétences clés européennes fait référence aux connaissances fondamentales nécessaires à chaque individu pour assurer son pouvoir d'agir dans la société.

C'est ce que nous conviendrons d'appeler la partie « technique » des compétences clés en référence aux connaissances de base en lecture, en mathématiques ou en sciences. Elles sont ce que l'on pourrait aussi appeler les « hard skills » par analogie à la terminologie informatique pour déterminer la partie « dure », dans le sens de support ou socle, sans laquelle aucun système n'est en mesure d'être développé.

A ce titre, la recommandation du 22 mai 2018 fait état des enquêtes internationales menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (d'après étude OCDE 2016[27]) dans le cadre de son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ou de son Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) selon lesquelles un taux constamment persistant d'adolescents et d'adultes ont des compétences de base insuffisantes.

> *En 2015, un élève sur cinq éprouvait de sérieuses difficultés à développer des compétences suffisantes en lecture, en mathématiques ou en sciences. Dans certains pays, jusqu'à un tiers des adultes ont des compétences en lecture et en calcul qui ne dépassent pas les niveaux les plus bas.*

Dans son étude de 2017, le CEDEFOP[28] a clairement identifié l'impact économique de la sous-qualification des plus défavorisés. Les chiffres de cette étude signalent l'urgence à mettre en place des financements structurels adaptés et pérennes pour l'accès à l'éducation pour tous.

En réponse à cet appel et à la suite de son alerte sociale[29], l'APapp a co-porté l'initiative de La Charte[30] pour l'accès aux compétences clés partout et à tout moment, aux côtés de trois autres institutions françaises de référence, le COPANEF[31], CCI France[32] et le CMA[33]. Le texte d'engagement de La Charte a été introduit par les quatre co-porteurs, au CNOS[34] du réseau des APP en novembre 2017. A ce jour, 86 structures et organismes de la société civile se reconnaissant dans ses valeurs et souhaitant aider à la valorisation de l'accès de tous aux compétences clés européennes, ont signé La Charte, dont plusieurs partenaires stratégiques et historiques tels que le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), des personnalités tels que le Professeur Philippe Carré de l'équipe Apprenance et formation de l'Université Paris-Ouest ou d'autres partenaires universitaires au Portugal telles que les universités de Lisbonne et d'Algarve.

---

[27] **Etude OCDE 2016** : http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/l-importance-des-competences-9789264259492-fr.htm
[28] **Etude CEDEFOP 2017** : https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5560
[29] **Alerte sociale** - Agir pour un accès à la formation tout au long de la vie pour tous, partout, à tout moment : https://www.centre-inffo.fr/content/uploads/2017/04/manifeste-apapp-agir-pour-un-acces-a-la-formation-mars-2017.pdf
[30] **La Charte** pour l'accès de tous aux compétences clés européennes (avec lien pour signature) : https://www.app-reseau.eu/travailler-avec-les-app/article/appel-a-laction

[31] **COPANEF** : Comité Paritaire interprofessionnel National est devenu **Certif'Pro** en décembre 2018, association nationale pour la certification paritaire interprofessionnelle. Certif'Pro est titulaire des droits de propriété de CléA et CléA numérique.
[32] **CCI France** : établissement national fédérateur et animateur des Chambres de Commerce et d'Industrie françaises. Porte-parole du réseau consulaire, CCI France a pour vocation à représenter et défendre les intérêts des entreprises auprès des pouvoirs publics français et européen. Elle joue un rôle de corps intermédiaire à vocation économique pour promouvoir le développement des entreprises et des territoires.
[33] **CMA :** Le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie est une ONG partenaire de l'UNESCO.
[34] **CNOS** : Comité National d'Orientation et de Suivi du réseau des APP.

La Charte s'inscrit dans la suite du chantier de la Certification CléA[35] pour l'accès à la certification professionnelle pour les plus défavorisés, mené à partir de 2014 par les acteurs sociaux français, parmi lesquels le réseau des APP a joué un rôle majeur.

Le rapport de diagnostic 2017 de la Stratégie de l'OCDE en matière de compétences de l'Italie indique que « les piètres performances de l'Italie en matière de compétences ont contribué à sa stagnation économique passée – l'amélioration de cette performance sera essentielle pour favoriser une croissance inclusive et durable dans tout le pays ».

Un document plus récent - la Stratégie de l'OCDE pour les compétences 2019 - confirme à quel point la situation des compétences fondamentales chez les adultes et de la culture de l'éducation des adultes est médiocre en Italie, bien que les compétences des jeunes s'améliorent de 20 à 40% de plus que la moyenne de ces pays étudiés.

L'Institut national d'analyse des politiques publiques (INAPP) est l'organisme de recherche public italien qui, depuis 2016 et depuis la transformation de l'ancien Institut pour le développement de la formation professionnelle des travailleurs (ISFOL), effectue des analyses, des suivis et des évaluations des politiques des services du travail et de l'emploi, des politiques d'éducation et de formation, des politiques sociales et de toutes les politiques publiques qui affectent le marché du travail italien. Parmi ses domaines opérationnels, il y en a un qui traite des professions et des compétences. En particulier, l'INAPP contribue activement aux politiques du travail; parmi les résultats qui ont été prédits dans son plan opérationnel 2018-2020 figure l'amélioration des compétences clés des apprenants, avec une attention particulière à accorder à l'étude des compétences clés à la fois par rapport à la demande - aux niveaux de compétence exprimés par les étudiants de la formation initiale et par la population en général - et à ce qui est offert en ce qui concerne les cours, aux prestataires de services d'éducation et autres services et aux méthodologies didactiques qui ont été adoptées.

En Italie, le thème de la formation des adultes repose principalement sur l'orientation sur le marché du travail ; il n'y a pas, à ce jour, de référence claire et directe aux compétences clés, ni à l'importance de les améliorer en tant qu'outil supplémentaire à utiliser pour trouver un emploi.

Pour le Royaume-Uni, l'amélioration de la base de compétences est essentielle pour accroître la prospérité dans le pays, ainsi que pour apporter des avantages considérables à la société dans son ensemble[36]. Anne Milton (MP), ancienne ministre d'État au ministère de l'Éducation de 2017 à 2019, a suggéré dans le rapport Foresight (2016) commandé par le Government Office for Science que le développement des compétences n'est pas seulement une « inspiration », mais essentiel compte tenu de l'évolution du marché du travail : « Cela ne signifie pas seulement élever le niveau de qualification. Il s'agit d'obtenir la bonne combinaison de capacités, de connaissances techniques exigées par le lieu de travail et de compétences pour utiliser ces capacités et ces connaissances. Il s'agit de changer les attitudes à l'égard de l'apprentissage tout au long de notre vie et de réaliser les avantages positifs que cela apporte[37]. Relier les compétences aux exigences du marché du travail est devenu de plus en plus pertinent pour les plans du Royaume-Uni pour l'avenir. Il s'agit d'un scénario en évolution rapide dans lequel les progrès technologiques mondiaux perturbent certains emplois et professions, tandis que dans le même temps, la structure par âge de la population britannique change considérablement.

[35] **Certifications CléA et CléA numérique** : https://www.certificat-clea.fr/
[36] Foresight, 2016…
[37] Foresight, 2016…

Une autre partie tout aussi importante de la partie « technique » des compétences clés européennes est contenue dans la quatrième compétence clé européenne. Elle concerne les connaissances de base en numératie, indispensables à chaque individu pour interagir dans nos sociétés de plus en plus numérisées et mobiles.

A ce titre, la recommandation du 22 mai 2018 indique que (selon étude OCDE 2016)

> *44 % de la population de l'Union a des compétences numériques faibles ou inexistantes (19 %).*

La recommandation du 22 mai 2018 convient qu'il est plus important que jamais *d'investir dans les compétences de base* ainsi que *d'explorer de nouveaux modes d'apprentissage adaptés à une société qui devient de plus en plus mobile et numérique*.

1.3.2 De l'importance des compétences transversales dans l'exercice de la compétence

Une dernière composante pour que les huit compétences clés européennes soient effectivement celles qui vont permettre *à toute personne de s'épanouir et se développer, d'accéder à l'emploi, de s'insérer dans la société, de s'installer dans un mode de vie durable, de réussir dans une société pacifique, d'avoir une gestion de vie saine et une citoyenneté active, correspond à* ce que nous conviendrons d'appeler la partie « non technique » des compétences clés, relative aux aptitudes et attitudes.

Cette dimension « non technique » des compétences clés européennes se retrouve sous l'appellation de compétences transversales, également dénommées compétences génériques, compétences polyvalentes, compétences humaines, compétences sociales ... et que l'on appelle aussi communément les « soft skills » par analogie à la terminologie informatique pour en déterminer sa partie « molle » dans le sens de non rigide.

C'est l'intelligence du système, en référence au système neuronal, ce qui va permettre la mobilité, la fluidité des informations, la performance de l'action, l'efficacité et l'efficience.

Une enquête sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) a été réalisée par le CEDEFOP en 2016 et complétée par des membres du public dans les 28 États membres de l'UE de l'Union européenne, avec des résultats publiés en 2018. Sa conclusion indique que le système d'éducation et de formation professionnelle a, entre autres, deux objectifs opérationnels différents: a) poursuivre la formation des jeunes sortant de l'enseignement secondaire, à la fois par choix personnel et par la redoublement de la formation qu'ils ont précédemment échouée (« deuxième choix »), et b) permettre aux jeunes d'entrer sur le marché du travail avec une gamme adéquate de bases, compétences techniques et transversales[38].

C'est encore un défi pour de nombreux pays européens. En Italie, par exemple, l'enrichissement des compétences - et surtout transversales - en dehors du système éducatif formel présente encore des difficultés par rapport à d'autres pays, et la nécessité d'accorder une priorité élevée aux politiques de compétences est revendiquée par les parties prenantes des entreprises, de l'industrie et des secteurs du système scolaire : bien qu'elles considèrent le système scolaire italien inclusif et le perçoivent comme

[38] [2] Fonzo, C. and Tramontano, I. (2018), CEDEFOP opinion survey on vocational education and training in Europe: Italy. CEDEFOP ReferNet thematic perspectives series, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Italy_Cedefop_ReferNet.pdf, pag. 11.

étant de bonne qualité, ils soulignent la nécessité d'améliorer les compétences de base - ainsi que les compétences transversales, techniques et numériques - de la jeune génération.

1.4 CONCEVOIR L'EDUCATION COMME UN TOUT : MULTIPLIER LES ESPACES EDUCATIFS ET LES OCCASIONS D'APPRENDRE POUR PROMOUVOIR L'EDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

1.4.1 De la compréhension et la considération de l'apprentissage non-formel et informel

La recommandation du 22 mai 2018 met en avant des notions telles que « activités extrascolaires » et « approche globale du développement des compétences ». Elle reprend les notions d'espace-temps et de durée d'apprentissage inhérent au processus créatif dans le développement humain, introduits dans les rapports Delors de 1996 et rapport Faure de 1972.

Les quatre partenaires du projet Art-Connection ont en commun de concentrer leurs recherches fondamentales, pratiques et démarches pédagogiques sur les champs d'acquisition d'apprentissage non formels et informels faisant particulièrement écho à la recommandation du 22 mai 2018 qui stipule que

> *L'importance et la pertinence de l'apprentissage non formel et de l'apprentissage informel ressortent clairement de l'expérience acquise dans le cadre de la culture, de l'animation socio-éducative, du volontariat ainsi que du sport de masse. L'apprentissage non formel et l'apprentissage informel jouent un rôle important dans le soutien au développement des compétences interpersonnelles, cognitives et de communication, telles que : l'esprit critique, les compétences analytiques, la créativité, la résolution de problèmes et la résilience, qui facilitent la transition des jeunes vers l'âge adulte, la citoyenneté active et la vie professionnelle. Mettre en place une meilleure coopération entre les différentes structures d'apprentissage contribue à promouvoir un large éventail de méthodes et de contextes d'apprentissages.*

Extraits du glossaire CEDEFOP

Acquis d'apprentissage = ensemble des savoirs, aptitudes et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage.

Apprentissage formel = apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification.

Apprentissage informel = apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant.

Apprentissage non-formel = apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps, de ressources). L'apprentissage non-formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

L'accès à l'apprentissage non formel et informel est également un moyen puissant de renforcer les compétences clés en encourageant et en soutenant l'engagement des individus dans un processus créatif d'autoformation individuelle et collective, en encourageant le développement de compétences transversales. ; ces compétences se mobilisent et se développent dans plusieurs champs, à la fois

formels, non-formels et informels ; elles sont multidimensionnelles, interdisciplinaires .... en bref, elles invitent à la réflexion sur la complexité.

> *La cause profonde d'erreur n'est pas dans l'erreur de fait (fausse perception) ou l'erreur logique (incohérence) mais dans le mode d'organisation de notre savoir en systèmes d'idées, théories, idéologies … Ces erreurs ont un caractère commun qui résulte du mode mutilant d'organisation de la connaissance, incapable de reconnaître et d'appréhender la complexité du réel.* E. Morin, Introduction à la pensée complexe, 1991.

1.4.2 Saisir la complexité de la réalité et changer le paradigme de l'évaluation de l'apprentissage

Pour répondre à l'importance croissante de la validation de l'apprentissage dans une Europe en mutation, et en référence à la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 sur la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01), il importe de relever le défi de faire de la validation des acquis de l'apprentissage « non formel » et « informel » une voie normale et acceptée vers la qualification, au sein d'une diversité de processus et de dispositifs de validation, permettant à ceux-ci de répondre à une demande plurielle. 39

En Italie, par exemple, des mesures importantes ont été prises entre 2012 et 2015 pour établir un cadre institutionnel national de règles pour la validation de l'apprentissage non formel et informel. Auparavant, il n'existait pas de cadre national permettant d'établir un lien entre l'éducation, la formation et l'orientation, en raison de la complexité juridique et organisationnelle de la répartition des compétences institutionnelles en matière d'orientation professionnelle entre les niveaux central et régional, ainsi qu'entre les différents systèmes éducatifs et services de l'emploi concernés.

Parmi les principaux actes :

- La loi nationale 92/2012 juin 2012 « Réforme du marché du travail » a réformé le marché du travail et a appelé à la mise en place immédiate d'un système national de certification des compétences et de validation de l'apprentissage non formel et informel. L'article 51 définit l'éducation et la formation tout au long de la vie; les articles 52 à 54 définissent l'apprentissage formel, non formel et informel.
- Le décret législatif 13/2013 du 16 janvier 2013 relatif à la certification nationale des compétences et à la validation de l'apprentissage non formel et informel a formulé le système national de certification et de validation et fixé la date limite pour sa mise en œuvre intégrale.
- Décret interministériel du 30 juin 2015 sur le cadre national des certifications régionales : établissement de procédures normalisées et d'un mécanisme convenu entre les qualifications régionales pour le processus d'évaluation, de collecte de preuves et de validation de l'apprentissage non formel et informel et la certification des compétences.
- Arrêté interministériel du 8 janvier 2018 concernant l'établissement du cadre national des certifications (CNC) en réponse à la recommandation européenne relative au cadre européen des certifications (CEC) : définit un ensemble de descripteurs pour les huit niveaux de

[39] **Résultats d'apprentissage :** toutes les connaissances, aptitudes et/ou compétences qu'une personne a acquises et/ou est en mesure de démontrer, à la suite d'un processus d'apprentissage. Extrait du glossaire du CEDEFOP.

certifications en identifiant les connaissances, les compétences et les éléments d'autonomie et de responsabilité attribuables à chaque niveau. Il a également structuré les procédures de référencement de chaque qualification au CNC.

Les quatre partenaires du projet *Art-Connection* ont déjà participé à des projets européens avec comme objet d'étude, de comprendre comment valoriser, valider, voire certifier les compétences clés européennes.

Ces projets se sont heurtés aux difficultés inhérentes à la nature même de ces dites compétences, en cela qu'elles ne relèvent pas de savoir-faire « techniques » mesurables objectivement et formellement : comment les identifier (où se placent-elles ?), comment les quantifier (sont-elles quantifiables ?), comment les mesurer (sont-elles mesurables ?).

Ce fut le cas du projet Eure-K, dont le résultat des 10 recherche-actions menées a permis de souligner la nécessité d'un changement de paradigme dans l'évaluation de ces-dites compétences clés européennes et de proposer les six recommandations suivantes :

1. Un dispositif de reconnaissance et de validation des compétences ne se décrète pas, il se co-construit.
2. La personne candidate est l'acteur premier et central de sa reconnaissance.
3. Les compétences s'évaluent. Elles ne se quantifient pas.
4. Les dispositifs de reconnaissance et de validation des compétences sont des espaces d'apprentissage et non d'étalonnage.
5. La reconnaissance et la validation des compétences ne s'industrialise pas. Elle exige des professionnels de l'accompagnement et de l'évaluation.
6. Les compétences culturelles et interculturelles sont indissociables des autres compétences clés.

1.4.3 La contribution des institutions culturelles et du lieu spécifique de l'Italie à la diffusion des compétences culturelles

Les institutions culturelles contribuent à la diffusion et au partage de la culture et des valeurs qu'elles véhiculent, et sont le fondement du développement de la démocratie et de la conscience civile. Elles facilitent la participation et la pratique de l'identification des défis de notre temps, pour renforcer la compréhension de ceux-ci et les aborder dans leurs racines les plus profondes, ayant un riche patrimoine sur lequel s'appuyer qui représente la mémoire collective du pays et au-delà et fournit des lieux physiques et virtuels dans lesquels échanger des idées, des informations et des réflexions.

En Italie, les instituts culturels jouent un rôle essentiel : plus de 200 sont reconnus par le ministère du Patrimoine culturel comme des « centres de recherche et de promotion culturelle » qui « représentent des éléments essentiels du pluralisme culturel ».

Ils représentent une ressource de grande valeur à la fois pour l'amélioration de la mémoire - en rendant leurs actifs accessibles au public à la fois physiquement et numériquement - et pour le développement de la recherche et de la production culturelle en actualisant l'identité culturelle de l'Italie sur la scène européenne et internationale.

Depuis 1992, l'Association des institutions culturelles italiennes (AICI) a réuni plus d'une centaine d'institutions et d'associations culturelles du pays afin de sensibiliser le pays à la force du patrimoine culturel et de la culture italiennes si largement reconnus internationalement.

La mission institutionnelle de l'AICI, menée à travers les organes associatifs, est de « protéger et renforcer la fonction des Institutions de la Culture, dans lesquelles la Constitution de la République reconnaît une composante essentielle de la communauté nationale » (art. 2 du Statut).

Comme l'a déclaré le Président de l'AICI, Valdo Spini, à cet égard, « Nous savons certainement que les valeurs positives d'une civilisation, d'une coexistence, ne sont pas imposées, mais ne sont affirmées que dans la dialectique, la dialectique entre les principes et les valeurs que seule la culture, la liberté de la culture, peut assurer. Il n'y a pas de culture sans dialectique et sans confrontation libre »[40]. La culture d'aujourd'hui représente aussi un élément de cohésion - un élément fondamental dans la construction non seulement d'une identité nationale, mais d'une identité européenne.

Le défi pour tous les États dans une réalité mondialisée est double : sauvegarder leur identité nationale et en même temps la transmettre aux autres afin de favoriser un processus d'intégration et de dialogue entre les différentes cultures. Le processus d'intégration européenne l'a rendu particulièrement évident. En ce sens, créer une identité européenne signifie renforcer sa propre identité et ses propres valeurs, puis les projeter vers l'extérieur dans un effort de connaissance et de compréhension mutuelles.

La culture est un élément essentiel de l'identité italienne dans le monde et représente un patrimoine concret et abstrait sur lequel s'appuyer pour faire face aux défis du monde contemporain. Il comprend la langue italienne, en tant qu'héritage du passé et pont vers l'avenir, et la recherche scientifique, un secteur dans lequel notre pays peut se vanter d'atteindre des sommets d'excellence au niveau mondial. La promotion culturelle joue donc un rôle fondamental dans la politique étrangère de l'Italie et est l'un des principaux instruments de projection extérieure.

Un rôle spécifique, et différent des instituts culturels mentionnés jusqu'à présent, est joué dans ce domaine par les instituts culturels italiens présents dans le monde entier et appartenant au ministère des Affaires étrangères et de la Coopération internationale, qui s'occupent des relations avec les institutions culturelles des pays d'accréditation et promeuvent la culture et la langue italiennes dans le monde à travers l'organisation de cours de langue, spectacles, expositions et concerts dans 61 pays à travers le monde. En ce sens, nous entendons la diplomatie culturelle, et la culture est comprise non seulement comme la transmission des valeurs du passé, mais aussi comme un instrument de dialogue et d'intégration avec d'autres cultures.

Même face à la plus grande urgence de ces dernières années, celle du COVID-19, le ministère italien du Patrimoine culturel a lancé une campagne pendant le confinement intitulée « La culture ne s'arrête jamais », demandant à tous les instituts culturels et à l'industrie du divertissement de mettre à disposition et de partager en ligne leur riche patrimoine, qui est un élément crucial de l'identité italienne. Un nouveau site Web a été créé pour rassembler toutes ces initiatives numériques, divisées en six sections – Musées, Livres, Cinéma, Musique, Éducation et Théâtre – qui peuvent être appréciées de chez elles afin que les gens n'aient pas à renoncer au contact avec l'art et la culture dans ces circonstances difficiles.

L'Istituto Sturzo, avec de nombreux autres instituts culturels, s'est joint à la campagne, exposant ses collections sur le net, créant des histoires thématiques numériques et partageant des anecdotes sur ses archives, ses œuvres d'art et ses artistes.

---

[40] ....

Une autre campagne spécifique a été lancée par la campagne #WeAreItaly du ministère des Affaires étrangères, pour communiquer au monde, dans les moments les plus difficiles de la pandémie, le lien profond de l'Italie avec l'art, la culture et la créativité, qui sera l'une de ses plates-formes les plus importantes pour la reprise. « Nous avons ainsi transmis », a déclaré la vice-ministre des Affaires étrangères Marina Sereni, « l'image d'un pays qui, malgré les difficultés, ne s'arrête pas et maintient sa force vitale et créatrice grâce à la culture ».

1.4.4 Valoriser la 8ème compétence clé européenne comme levier de développement des compétences individuelles et collectives au service de la cohésion sociale

La complexité de la réalité appelle une réflexion approfondie sur la compétence culturelle, d'une part pour la mettre en avant, et d'autre part pour souligner la nécessité de concevoir et d'adapter des méthodes de valorisation et de reconnaissance qui tiennent compte de sa spécificité.

La dimension culturelle n'est pas seulement présente dans toutes les pratiques sociales, mais elle est aussi centrale et transversale dans la vie des gens. La participation à la culture favorise l'appréciation d'un patrimoine culturel commun et réaffirme les valeurs humaines.

Dans un contexte mondial de montée du fondamentalisme et du populisme, s'intéresser à la compétence culturelle se traduit par une ambition de rencontrer les individus là où ils sont culturellement afin de les mettre sur la voie de la cohésion sociale au sein de leur région.

La compétence culturelle ne laisse aucune place au doute : ce n'est pas seulement une question technique qui implique une dimension relationnelle et émotionnelle, elle comprend la capacité de retravailler et de relier différents domaines de la connaissance. Elle est composée de toutes ces dimensions tacites invisibles sous l'iceberg : engagement, rôle social, image de soi, sensibilité à l'environnement, stratégies métacognitives, conscience et motivation. Elle est transversale aux autres compétences car elle implique la maîtrise des processus expressifs, des activités de définition et de résolution de problèmes et de gestion des relations intra et interpersonnelles.

Bien qu'elle soit encore trop souvent oubliée dans les cadres de référence, c'est la seule compétence des huit qui pourrait conduire à l'épanouissement personnel, à l'inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'employabilité, tout comme toutes les autres compétences clés qui agissent transversalement.

En outre, en ce qui concerne la nature générique, qualitative et transformatrice de l'apprentissage pour les individus et les organisations sociales, la sensibilité *culturelle et la compétence d'expression* – à la fois en tant que critère et instrument – contribuent, dans le cadre du processus d'apprentissage tout au long de la vie, à des changements dans la pratique qui conduisent au développement individuel et social. En tant que tel, nous pouvons dire que dans n'importe quel contexte de la vie, les individus mettent continuellement en œuvre des comportements culturels.

Il existe de nombreux témoignages sur la nature de l'art, son rôle, son statut :

- *L'homme a su peindre et danser très longtemps avant d'apprendre à écrire et à construire. Paul Klee.*
- *L'art est un questionnement. G. Brunon.*
- *Seul l'art a le pouvoir de sortir la souffrance de l'abîme. A. Appelfeld.*
- *Être ensemble permet l'art. B. Cyrulnik.*
- *L'art efface la distance. J.C. Ameisen.*
- *L'art fait partie d'un monde de différence. Paul Klee*

En gardant à l'esprit le contenu croissant et élargi de la compétence de sensibilité et d'expression culturelle, il est maintenant important de travailler sur ses liens avec les autres compétences clés et sur les opportunités de les reconnaître et de les valider.

La dernière définition de la recommandation européenne contient des significations complexes et multiples: reconnaître la culture, savoir comment l'utiliser et être capable de la produire; cela signifie avoir une voix, des outils et des processus pour voir, comprendre, façonner et, espérons-le, partager son propre contexte de vie.

Être culturellement compétent signifie être capable d'apprécier l'importance créative des idées, des expériences et des émotions, exprimées par divers moyens tels que la musique, la littérature et les arts visuels et de la scène ; mais elle exige aussi la capacité consciente et délibérée d'exprimer des jugements sur la base de choix et d'actions effectués.

Le défi du projet Art-Connection réside donc dans la complexité culturelle humaine, rendant visible ce fil conducteur entre la créativité individuelle et l'innovation sociétale.

CHAPITRE 2

SPECIFICITE DE NOTRE PARTENARIAT

Pratiques pédagogiques innovantes : permettre à chacun de devenir culturellement compétent en concevant l'éducation comme un tout

Ce chapitre se concentre sur ce qui doit être mis en place pour permettre à chacun de devenir culturellement compétent : une pédagogie centrée sur la personne, des pratiques réflexives, telles que la méthodologie du Storytelling, des concepts éducatifs développés par les partenaires du projet Art-Connection dans le cadre de leurs pratiques innovantes pour soutenir la création et l'accès aux parcours de renforcement des compétences individuelles et collectives à travers l'apprentissage non formel et informel, faisant écho à la recommandation européenne du 22 mai 2018.

2.1 INTRODUCTION LIMINAIRE

Depuis plus de trente ans, la nécessité de changer les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie n'a cessé d'être réaffirmée. Cette tendance s'est accélérée ces dernières années.

De nombreux rapports de recherche, tant en Europe qu'à l'international, ont mis en évidence la nécessité au 21ème siècle :

- **de développer,** par l'éducation et la formation, la volonté d'apprendre, la capacité d'explorer, de s'adapter, de collaborer, et
- **de mettre en place un soutien pédagogique inductif** basé sur ce que l'on sait aujourd'hui du processus d'apprentissage, à savoir qu'il s'agit d'un processus social, fortement lié aux situations dans lesquelles il se déroule.

En plus de l'acquisition de connaissances, de compétences techniques et de base, ces pédagogies permettent le développement de la créativité, des compétences de modélisation, des compétences de communication et d'expression et des compétences de travail d'équipe - en bref, ce que l'on appelle les « soft-skills ».

L'exigence de ces nouvelles compétences découle de la nécessité de répondre aux demandes d'innovation des systèmes économiques et de la nécessité pour l'ensemble des systèmes éducatifs d'adopter des stratégies qui améliorent les pratiques et facilitent le changement.

Le développement et la valorisation des compétences non techniques ou transversales et, parmi celles-ci, la sensibilisation et l'expression culturelles, sont essentiellement confiés à des parcours expérientiels structurés, visant à renforcer les intérêts et les styles d'apprentissage et à faciliter la participation active, autonome et responsable des adultes, en collaboration avec le monde professionnel et économique.

Ceci est particulièrement crucial dans les situations de formation sociale de rue car il s'agit de pratiques qui doivent respecter le principe de similitude relative : elles doivent être conformes aux pratiques sociales utilisées, notamment dans le type d'interactions sociales qui sont appliquées (coopération, réciprocité, respect de la diversité) et au niveau des valeurs adoptées (comme l'autonomie critique).

Une série de méthodologies sont utiles à cette fin, certaines avec une action didactique telle que l'apprentissage par la pratique ou l'apprentissage situé, qui renforcent le lien entre l'apprentissage dans des contextes formels, informels et non formels.

Comme on peut déjà le voir, cette réflexion peut avoir un fort impact sur la politique de formation professionnelle et en termes de construction du tissu socioculturel et de la citoyenneté, interprétée comme la capacité de vivre démocratiquement de manière consciente et active.

Résumé des pratiques éducatives innovantes des partenaires d'Art-Connection

Accompagnement pédagogique	▪ **Pratiques d'une approche centrée sur la personne (courant humaniste) dans une logique de parcours.** ▪ **Pratiques de l'accompagnement de l'autoformation en tant que concept pour développer le pouvoir créatif, l'autonomie et l'empowerment de chaque individu.** ▪ **Pratiques du mentoring.** ▪ **Pratiques pour reconnecter les publics éloignés des dispositifs de formation (travail social de rue).**
Pratiques réflexives **(individuelles & collectives)**	▪ **Pratiques de l'écoute active et techniques de l'explicitation.** ▪ **Concept de l'entrée par les situations.** ▪ **La méthodologie des Kaïros.** ▪ **La méthodologie du Digital Storytelling.** ▪ **Pratiques de l'évaluation-formalisation des acquis de l'expérience dans une approche de recherche-formation interdisciplinaire et holistique.**

2.2 L'ART D'ACCOMPAGNER LES PERSONNES VERS LEUR DEVELOPPEMENT CULTUREL

Accompagner les personnes vers leur développement culturel est un art qui nécessite de connaître et de respecter certains des principes fondamentaux de l'éducation conformément aux derniers développements en neurosciences.

2.2.1 Ingénierie pédagogique centrée sur la personne

Nicolas Caritat de Condorcet, dans son Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (1793-94), avait la vision d'une école qui se concentrerait sur le potentiel d'apprentissage de tout apprenant.

Léon Tolstoï, le géant de la littérature russe, prônait dès 1859 une pédagogie de l'émancipation, permettant une libre communication entre celui qui sait et celui qui veut apprendre, sans hiérarchie entre enseignant et élève.

En 1940, le psychologue américain Carl Rogers découvre l'importance de l'écoute dans la relation pédagogique et développe le concept d'Approche centrée sur la personne (ACP). Cela constitue la base du courant humaniste, établissant que le rôle du maître n'est plus d'imposer des connaissances, mais d'accompagner l'apprentissage de celui qui veut acquérir des connaissances.

L'approche centrée sur la personne, dont la perspective pédagogique est la liberté morale et intellectuelle dans une conception globale de l'individu, repose sur trois croyances :

- Chaque personne a des ressources intérieures.
- Chaque personne peut utiliser ses ressources intérieures.
- Chaque personne peut développer ses ressources intérieures.

En réalité, ce courant vient en réaction à une éducation traditionnelle de plus en plus décriée :

> « *C'est sur les conseils du démon que l'on inventa l'école. L'enfant aime la nature, on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose, on fit en sorte qu'elle n'eut aucun but. Il aime bouger, on l'oblige à se tenir immobile. Il aime manier des objets, on le mit en contact avec des seules idées. Il aime parler, on le contraignit au silence. Il voudrait s'enthousiasmer, on invente les punitions. Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans l'école, ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir* ». (1921, déclaration de A. S. Neill[41], lors du rassemblement pour l'éducation nouvelle à Calais).

2.2.2 Une pédagogie différenciée

Pour mettre en actes ce concept d'Approche Centrée sur la Personne (ACP), il est important d'utiliser la méthodologie d'enseignement de la différenciation.

C'est Louis Legrand, responsable de la recherche pédagogique à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) qui invente le terme « pédagogie différenciée » en 1970 : La différenciation, c'est un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. (Legrand, 1984). Cette notion a été reprise par des éducateurs tels qu'Astolfi, Meirieu, Przesmycki et Zakhartchouk en France.

Appliquer la méthodologie d'enseignement de la différenciation requiert de s'intéresser aux acquis de l'expérience (le déjà-là) de la personne.

> *On ne construit pas un édifice sans avoir auparavant déblayé le terrain, creusé les fondations, puis apporté les matériaux convenant au terrain et au plan de l'édifice. Relier, en éducation, signifie donc faire au préalable un état des lieux (reliance proactive) dont l'immense intérêt est de faire prendre conscience des ressources dont on dispose, moment précieux entre tous pour établir les liens indispensables avec l'environnement, avec les autres, et avec soi-même.* (2006, Trocmé-Fabre dans l'article Relier, ce mot vivant).

Dans la planification de la formation, cela peut se traduire par des périodes d'auto-évaluation suivies de périodes d'échanges, d'informations et de coopération, aboutissant à une synthèse croisée entre le pédagogue et l'apprenant et la co-création d'un plan de formation qui permettra à l'apprenant de mener à bien un projet porteur de sens pour lui.

La pédagogie différenciée réclame aussi de donner à l'apprenant accès à l'exploration de son profil d'apprentissage et au développement du savoir-apprendre.

Il s'agit de façonner les méthodes d'enseignement, de construire et d'inventer un environnement d'apprentissage adapté à la variété des attentes et des intelligences d'un ou plusieurs apprenants face à un objectif d'apprentissage ciblé.[42]

---

[41] Alexander Sutherland Neill (1883-1973), pédagogue écossais, fondateur en 1921 de l'école de Summerhill qu'il dirigea jusqu'à sa mort.

[42] En référence aux **multiples intelligences** de H. Gardner.

Si la pédagogie ne peut jamais déclencher mécaniquement un apprentissage, il lui revient de créer des espaces de sécurité dans lesquels un sujet puisse oser faire quelque chose qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire. (Meirieu, 2015).

Cette approche humaniste nécessite également de connaître - ou à tout le moins, de se familiariser avec - l'art du questionnement, soutenu par une écoute active. Afin de comprendre et de guider l'apprenant à répondre à ses véritables besoins, il doit être pratiqué dans un climat de bienveillance, d'honnêteté et de créativité.

Questionner et, surtout, se questionner est fructueux lorsque le questionnement est vivant et porte sur nos motivations, nos connaissances, nos ressources, nos finalités. … Le vrai questionnement est indispensable à l'apprentissage, à la vie, car il crée et s'adresse à un espace intérieur, matriciel : seule condition pour qu'il y ait résonance, écho, reconnaissance, recherche, création et réciprocité. A chaque étape du « savoir-apprendre », trois types de questions peuvent être posées :

- *Quelles ressources ai-je à ma disposition pour observer/découvrir, reconnaître les lois de la nature, organiser, donner du sens, prendre une décision, créer, m'exprimer, comprendre, intégrer, communiquer ? (il s'agit d'évaluer, non plus l'efficacité, mais l'efficience).*
- *Quelle est ma façon habituelle d'utiliser ces ressources ? (il s'agit de vérifier notre cohérence).*
- *Comment puis-je m'y prendre pour mieux utiliser ces ressources et atteindre mon but ? Un travail en commun permet de mutualiser les réponses, à une condition : éviter d'étiqueter les réactions et les jugements de valeur. Accueillir la diversité (il s'agit d'évaluer la pertinence de nos actes).*

(Trocmé-Fabre, 2013)

2.2.3 Une pédagogie orientée vers l'action

L'apprentissage relève d'un processus systémique dans lequel se confronte à des phénomènes de socialisation, d'apprentissages fortuits ou autodirigés, à travers des cycles d'actions et de réflexion.

Le mot (processus) évoque une transformation, un état dynamique. Il implique l'évolution d'une structure. La pensée, le langage, l'apprentissage … devraient être considérés d'abord et essentiellement comme des structures vivantes, soumises à un processus d'évolution, de transformation, de changement. Combien d'analyses restent encore marquées par ce que Grégory Bateson considère comme la faute contre le vivant, ce qu'il appelle " le déni de structure" : ignorance de l'interaction des parties, ignorance de l'appartenance des parties à un ensemble plus vaste, en évolution, en devenir. Envisager des données - quelles qu'elles soient - dans un ensemble structuré, plus vaste, et, surtout, en structuration, est un moyen d'échapper au piège du réductionnisme. (Trocmé-Fabre, 2013, p: 106-107).

Un tel processus d'apprentissage nécessite un projet significatif pour l'apprenant.

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).

La nécessité d'un projet fait également partie du premier pilier de l'autoformation, qu'il s'agisse d'un projet professionnel, personnel ou éducatif, afin de répondre à ce principe fondamental de l'autoformation « pas [43]*d'autoformation sans motivation* » (citation de P. Carré).

> *(…) sur un plan strictement psychologique, nous pourrons affirmer que les développements récents de la recherche sur le rôle de la motivation en formation d'adultes, en France comme en Amérique (Carré, 1999) nous confortent dans la conviction qu'effectivement, il ne saurait y avoir d'autoformation, même accompagnée, sans projet. L'autodétermination, caractéristique centrale du comportement motivé, représente sans doute l'une des deux facettes de l'auto-direction des apprentissages (Carré, 2002). A travers elle ; se manifestent le choix, la proactivité, le libre-arbitre, bref l'ensemble des éléments qui permettent au sujet de se sentir réellement « auteur » de son entreprise de formation. (Carré, Tétart, 2003, p : 131).*

2.2.4 Un système ouvert propice à la mise en place d'un parcours d'apprentissage individualisé

La planification de l'apprentissage individualisé nécessite la mise en place d'un système éducatif ouvert et multimodal, offrant une variété d'outils, de techniques, de matériels et de ressources pédagogiques.

> *L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages.* (Jézégou, 2005, p. 101).

Ces dispositifs flexibles sont responsabilisants s'ils respectent la singularité du sujet dans sa dimension psychologique, émotionnelle, culturelle et sociale, favorisant l'autodétermination et la construction de l'identité.

Par conséquent, la planification de l'individualisation nécessite d'intégrer les questions fondamentales de la Neuropédagogie sur la façon dont on apprend et les stratégies pédagogiques à déployer par le formateur dans un cadre éthique, facilitant la relation à et vers l'apprentissage.[44]

Donner à chacun la possibilité d'acquérir des connaissances appropriées exige avant tout une bonne compréhension des mécanismes d'apprentissage et des conditions qui facilitent cette éducation.

> *Pour faire un homme, il faut des hommes. Il n'est pas excessif de dire que l'objectif de la vie de chacun est de se construire en participant à la construction des autres. C'est cela l'éducation : à la fois donner à un jeune le goût de se créer lui-même, en se regardant de l'extérieur et en prenant conscience de la possibilité de choisir un chemin (educere) et lui apporter toute la nourriture intellectuelle nécessaire pour qu'il puisse réaliser son projet (educare). Le rôle premier de tout groupe d'hommes, ethnie, nation, humanité dans son ensemble est de faire des hommes, ou, plutôt de créer des conditions permettant aux hommes de se faire eux-mêmes. (A. Jacquart, in Trocmé-Fabre, 1987, p. 14).*

---

[43] Les **sept piliers de l'autoformation** définis par P. Carré sont : 1. Projet individuel, 2. Contrat pédagogique, 3. Pré-formation, 4. Formateur facilitateur, 5. Environnement ouvert pour la formation, 6. Alternance individuelle/collective, 7. Trois niveaux de suivi. (Carré, 1992, p. 139-145).

[44]. **La neuropédagogie** est un concept développé par Hélène Trocmé-Fabre dans son livre « *J'apprends, donc je suis* » = « *J'apprends, donc je suis* ». (Trocmé-Fabre, 1987).

2.2.5 Une posture pédagogique éthique pour accompagner le processus d'apprentissage

Le travail de l'éducateur est d'identifier avec succès les éléments positifs chez un apprenant, de reconnaître ses valeurs, de l'encourager systématiquement à s'améliorer et à valoriser ses réalisations, à susciter l'autoréflexion et à agir (Schön, 1994) pour développer son plein potentiel.

Ces pratiques de soutien efficaces sont complexes et exigent, de la part d'éducateurs professionnels, la maîtrise de compétences relationnelles visant à une compréhension globale et systémique de la personne. Cela nécessite généralement une transformation profonde de la conception personnelle de l'apprentissage de la part de l'éducateur.

Il s'agit d'une posture d'accompagnement qui se place au cœur d'une problématique en lien avec l'humain, la relation, le vivant, le fait que tout est toujours en mouvement, en changement perpétuel, dans un équilibre à trouver ou un art de naviguer. C'est aussi la raison pour laquelle il est important de se focaliser sur l'instant présent, le ici et maintenant et la question de la présence, « être là = Da sein ». L'accompagnement sera d'autant plus efficace s'il est mené et respecté éthiquement à tous les niveaux de l'organisation.

2.3 APPRENTISSAGE NON-FORMEL, INFORMEL AU CŒUR DU DEVELOPPEMENT CULTUREL

L'apprentissage informel est par définition non conscient, non intentionnel ; l'apprentissage informel ne se manifeste pas ouvertement, formellement, il reste silencieux ; il ne se laisse pas voir, il reste invisible. Il est pourtant réel et même fondamental : c'est au cœur de l'informel que se nichent la motivation, l'intérêt, l'envie d'apprendre.

L'acte d'apprendre trouve son origine dans l'informel et se construit de l'intérieur : c'est la boîte noire!

L'apprentissage informel exige des espaces et des temps illimités et indéfinis.

Il requiert pour cela des espaces et des temps non circonscrits, non mesurés, permettant de laisser se faire le cheminement de l'apprentissage propre à chacun pour apprendre à advenir à lui-même.

« *Si je ne suis pas moi, qui le sera* ? » Citation de H.D. Thoreau.

2.3.1 Le concept d'autoformation en tant que processus d'apprentissage systémique

Toute pédagogie fondée sur le concept d'autoformation doit respecter les fondements éducatifs - tels que décrits au chapitre 2.2 - qui soutiennent les personnes dans leur développement culturel, à savoir: une approche pédagogique centrée sur la personne, une pédagogie différenciée, une pédagogie axée sur l'action, un système ouvert propice à la mise en place d'un parcours de formation individualisé et une posture pédagogique éthique.

Parce que les situations de vie laissent une large part à l'informel, semblable à l'iceberg, souvent repris pour symboliser la part majoritaire mais cachée de l'informel dans les apprentissages, tout dispositif ouvert construit selon un concept d'autoformation valorisera toutes les situations de la vie et invitera toutes les formes d'apprentissage.

Un tel dispositif ouvert est analogue à un laboratoire d'expérimentations transdisciplinaires dont les murs seraient invisibles. Dans ce laboratoire apparenté à la vie, les apprenants savent qu'ils ont droit à l'erreur, qu'ils peuvent réussir en essayant plusieurs fois, de différentes façons, en testant, au cours d'expériences authentiques, dans un cadre pédagogique éthique ; à aucun moment, leurs initiatives ne

sont pénalisées mais, au contraire, encouragées; tous les efforts déployés par l'apprenant sur son parcours d'apprentissage sont soutenus et valorisés, tant par les équipes pédagogiques que par les autres apprenants, leurs pairs.

L'apprentissage informel est au cœur du concept d'autoformation, qui s'apparente à une situation didactisée grandeur nature[45].

Le concept d'autoformation fournit le terreau pédagogique pour le développement d'un mécanisme systémique pour les huit compétences clés européennes qui sont considérées comme nécessaires pour que chaque individu développe une vie sociale, culturelle et professionnelle et exerce pleinement son empowerment.

En termes d'effets pour les apprenants, un tel développement augmente la confiance en soi, développe l'autonomie, le sens de l'initiative et de l'organisation.

Parmi les huit compétences clés européennes, la cinquième - « compétences personnelles et sociales et capacité d'apprendre à apprendre » - est au cœur du concept d'autoformation.

La mise en œuvre de l'approche pédagogique centrée sur la personne (ACP) permet à chaque apprenant de développer ses capacités à s'auto-évaluer, à s'auto-corriger, à gérer efficacement son temps, à résoudre des problèmes et à acquérir et appliquer de nouvelles connaissances dans les différents contextes de sa vie personnelle et professionnelle. Il permet également à l'apprenant d'adopter progressivement une approche réflexive, lui donnant l'occasion de mieux se connaître, de développer l'estime de soi, le désir d'apprendre, de prendre des initiatives et de mieux s'ouvrir aux autres et d'améliorer son sens relationnel.

Un espace ou un dispositif d'accompagnement à l'autoformation[46] offre à l'apprenant - dès qu'il commence à étudier - la possibilité d'apprendre à se situer dans l'espace, à chercher des repères, à trouver les ressources et les outils dont il aura besoin pour s'adapter et interagir dans un environnement complexe.

L'environnement numérique et l'utilisation des plateformes d'apprentissage en ligne sensibilisent et apportent l'acculturation propice au développement de l'identité numérique et l'esprit critique associé à cette compétence essentielle à la vie dans nos sociétés interconnectées.

Les compétences clés relatives à la communication interculturelle, à la capacité d'entrer en relation avec les autres et à la responsabilité civique et sociale sont particulièrement mobilisées en raison des espaces de socialisation, organisés au sein d'une structure pédagogique construite sur un concept d'autoformation.

Un processus pédagogique basé sur l'autoformation implique des environnements pédagogiques qui accueillent une grande variété d'apprenants pour promouvoir les opportunités de rencontres

---

[45] Une **situation didactisée** est une situation véridique ou vraisemblable qui s'ancre dans une réalité sociale ou culturelle et place la personne apprenante en situation d'accomplir des tâches, résoudre des problèmes, réaliser un projet, prendre des décisions …

[46] *Nous entendons par **dispositif** un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose ».* (Lebrun, 2011).

interculturelles et d'échanges entre pairs et représente un terreau fertile pour l'apprentissage informel et transdisciplinaire.

2.3.2 L'entrée par les situations – savoir utiliser le potentiel des situations

L'éducation et l'action non formelles et informelles sont centrées sur l'environnement dans lequel vivent les enfants, les jeunes et les adultes.

Il est vécu comme un processus sans aucun modèle prédéfini. Ce processus se développe en utilisant le potentiel de chaque situation et, dans ce contexte, les buts et objectifs jouent un rôle secondaire.

Utilisant une méthode basée sur le potentiel (d'un jeune par exemple), l'éducateur s'abstiendra d'appliquer sa propre solution, mais attendra simplement que certains éléments se rejoignent et soutiennent enfin un processus attendu. Le contexte et l'environnement ne peuvent être séparés de ce soutien ; le travail pédagogique repose sur ce que vivent les gens au quotidien. Le calcul, le soutien et la consolidation des résultats obtenus constituent le cadre pédagogique. Cette façon d'aborder l'intervention en agissant sur les possibilités et les circonstances de la situation plutôt que sur l'application d'une solution prédéfinie relève de l'inclination qui est différente de la façon instrumentale de faire les choses.

Apprendre à valoriser le potentiel dans les situations permet le développement de ses propres connaissances issues de l'expérience.

Établir des liens entre les connaissances et les pratiques est similaire à l'industrie de production de la société ; cela peut lui permettre de se développer, non seulement de manière autonome, mais aussi en liant sa production à la production de la société dans son ensemble dans la mesure où cette production a maintenant pris une dimension mondialisée (c'est-à-dire où le modèle dominant tire sa force de son extension géographique et de sa capacité d'intégration - Felix Guattari a parlé de « capitalisme mondial intégré »), cette dimension doit également être constitutive de la recherche et de la formation.

Développer des actions pédagogiques utilisant l'apprentissage informel permet d'identifier les enjeux politiques et les alternatives qui font actuellement l'objet de débats : le sens de l'État, les rôles du secteur associatif, le paradigme de référence (comme l'intégration, la cohésion sociale, etc.).

Variant selon le public cible et les missions autour desquelles se forme le mandat singulier de chaque pédagogue, certains professionnels utilisent parfois un subterfuge « carotte et bâton » correspondant à la culture et aux besoins des personnes ciblées. Un ticket repas, quelque chose à mâcher, un ballon ou autre équipement sportif, des billets de spectacle, un ticket de transport, une salle et un kit technique pour mettre en place une station de radio ou un enregistrement musical ou vidéo, ou encore des préservatifs et des seringues sont autant d'exemples d'outils utilisés pour entreprendre une relation éducative avec les gens. Il va sans dire que ces outils prennent encore plus de pertinence lorsqu'ils sont donnés en gage de soutien à une relation plus significative, alors qu'ils perdent leur portée s'ils représentent la fin de quelque chose.

2.3.3 Le développement culturel comme politique territoriale

Les données probantes montrent que l'étude des arts favorise la créativité, l'innovation, l'empathie et la résilience ; par conséquent, les arts doivent être reconnus comme cruciaux pour la prospérité économique.

Convaincus que la participation aux arts alimente la mobilité sociale, les organismes ministériels ou gouvernementaux devraient intervenir pour promouvoir les arts dans tous les domaines de l'éducation.

L'idée d'une collaboration entre les organisations culturelles et autres pour fournir une éducation culturelle, créative et /ou artistique n'est pas nouvelle. Cependant, cela reflète le fait que les liens entre l'éducation culturelle, créative et artistique ne sont pas intégrés dans les politiques gouvernementales sur une base solide et stable.

Un exemple est la Cultural Learning Alliance (CLA) au Royaume-Uni, un collectif de parties prenantes – y compris les musées, le cinéma, les bibliothèques, le patrimoine, la danse, la littérature, les arts des nouveaux médias, le théâtre, les arts visuels et la musique – qui travaillent pour s'assurer que tous les enfants et les jeunes ont un accès significatif à la culture. L'Alliance rassemble les différents acteurs du secteur culturel pour travailler avec le secteur de l'éducation, avec les parents et avec les jeunes. Il est soutenu par des membres d'organisations et d'individus qui défendent le droit aux arts et à la culture pour chaque enfant, en démontrant pourquoi l'apprentissage culturel est si important. Pour ce faire, l'Alliance soutient des projets, établit des relations stratégiques dans les domaines des arts, de la culture, de l'éducation et des politiques, diffuse des analyses de politiques et du matériel de plaidoyer, et fournit un soutien aux programmes d'études.[47]

Actuellement, 2 500 membres organisationnels et plus de 5 000 membres individuels font partie de la Cultural Learning Alliance et, comme eux, de nombreuses autres organisations travaillent à un niveau plus local pour rehausser le profil des arts et de la culture dans le secteur de l'éducation. Malgré les différences, il semble y avoir une conviction commune, qu'il s'agit d'une question de justice sociale: « la recherche montre que les enfants ayant un déficit artistique sont désavantagés sur le plan éducatif et économique, tandis que leurs pairs plus fortunés qui participent aux arts sont plus résilients, en meilleure santé, réussissent mieux à l'école, sont plus susceptibles de voter, d'aller à l'université, pour trouver un emploi et le garder.

En outre, pour de nombreux enfants et jeunes, les établissements d'enseignement sont la principale source d'accès aux arts pour eux, et pour les jeunes moins privilégiés, c'est souvent le seul moyen d'accéder à des informations et à des opportunités pertinentes.

[47] https://www.culturalyork.org/

CHAPITRE 3

DU CADRE THÉORIQUE À LA RECHERCHE EMPIRIQUE

Recherche appliquée participative innovante sur les territoires : renforcer les compétences culturelles individuelles et collectives en concevant l'éducation comme un tout

Ce chapitre décrit les actions et développements entrepris par les partenaires pour soutenir la création et l'accès à des parcours de renforcement des compétences individuelles et collectives et pour promouvoir la cohésion sociale dans les territoires. L'étude de cas Français représentée par le réseau APP se concentre sur le développement d'un nouveau processus de certification utilisant la technologie des badges numériques, basé sur une innovation éducative pour développer la pratique réflexive et le renforcement de l'estime de soi et de l'autonomie des apprenants. L'étude de cas italienne représentée par l'Istituto Luigi Sturzo se concentre sur l'importance du patrimoine culturel et sa valorisation/diffusion pour utiliser la culture comme un outil de promotion de la citoyenneté active et mondiale, pour relier les mémoires, les territoires et la croissance personnelle, et pour renforcer les compétences culturelles. L'étude de cas portugaise représentée par CAI se concentre sur le travail social de rue et la formation visant à promouvoir l'inclusion sociale des groupes marginalisés. L'étude de cas en anglais représentée par l'Université de Loughborough et sa Storytelling Academy se concentre sur le processus de narration numérique, en tant qu'outil permettant l'expression créative d'idées, d'expériences et d'émotions pouvant être utilisées efficacement comme approche participative pour la recherche-action et les projets menés par les communautés.

3.1 ETUDE DE CAS EN FRANCE AVEC LE RESEAU NATIONAL DES APP[48]

Site officiel

3.1.1 Réseau APP : un laboratoire national historique pour l'innovation pédagogique

Le modèle de formation APP émane directement des territoires confrontés aux questions sociétales revenues en force au début des années 1980 concernant l'accès au savoir, à la formation, à la qualification, à l'emploi pour tous et toutes, jeunes et moins jeunes ...

Le premier cahier des charges APP naît officiellement le 21 juin 1985 à partir d'une formulation consensuelle entre l'État Français et les acteurs impliqués dans les premières expériences APP, pour développer une approche pédagogique innovante basée sur *l'accompagnement* à l'autoformation.

La marque « APP » et son cahier des charges ont été officiellement enregistrés auprès de l'INPI[49] en 2005 par l'État Français. Bien plus qu'une marque, le label APP est une vision de la formation, imprégnée des croyances et des valeurs humanistes issues de l'éducation permanente.

A partir de 2009, la gestion du label a été confiée à l'APapp (Association pour la Promotion du label APP). Cette dernière est alors chargée de l'animation d'un réseau unique en son genre, voué à

[48] Réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) = Network of personalised pedagogy workshops

[49] INPI is the acronym of the National Institute of Industrial Property, a public institution of an administrative nature, under the tutelage of the French Ministry of Economy, Industry and Digital, based in Courbevoie, Hauts-de-Seine, France.

regrouper toute instance de formation, quel qu'en soit son statut[50], autour d'un label et d'une démarche qualité, tant au plan organisationnel que pédagogique.

Par conséquent, une structure qui décide de porter le label APP s'engage à mettre en œuvre et à respecter sept principes fondamentaux.

Le modèle de formation APP aborde les questions de mobilité, de qualification, d'employabilité dans la société de la connaissance et de l'essor croissant des technologies numériques tant au niveau Français qu'européen.

A ce jour, plus de trois millions d'hommes et de femmes en France, dont la typologie montre une grande hétérogénéité à dominante féminine, ont suivi des parcours de formation dans des structures porteuses du label APP[51].

3.1.2 La mécanique APP pour le développement des huit compétences clés européennes

Le réseau APP est avant tout situé dans des territoires culturels où les professionnels APP agissent et interviennent conformément au troisième principe fondamental dédié à *l'ancrage territorial*. Chaque jour, les professionnels de l'APP pensent local, agissent localement et plongent au cœur de leurs territoires pour être en contact avec le patrimoine culturel commun à tous les hommes.

En conséquence, le modèle de formation APP insuffle le développement d'un environnement de formation ouvert, propice à favoriser l'Apprenance définie par P. Carré[52] 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).

Le caractère innovant de ce modèle de formation réside dans le fait qu'il contient les ingrédients inhérents à une organisation apprenante pour le développement des huit compétences clés européennes, au service des individus et, par extension, au service des entreprises et du territoire.

Sur le plan opérationnel, la réalité de la mise en œuvre des sept principes du cahier des charges APP est constamment soutenue par des valeurs humanistes, est propice au développement de la personne, à l'engagement des citoyens et à la responsabilité collective.

Depuis plus de 35 ans, le réseau APP a pour mission éducative et sociale de permettre à une personne de se révéler à elle-même, de se faire œuvre à elle-même et à trouver des moyens d'aller de l'avant dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

Néanmoins, bien que l'impact social de la démarche APP soit très réel, il n'avait jamais pu être mesuré, faute d'éléments de preuves !

---

[50] Les organismes porteurs du label APP relèvent de statuts multiples (associations, entreprises, structures relevant de l'Éducation nationale, centres de formation d'apprentis, …)

[51] Prés de 200 points d'accès APP en France métropolitaine et DOM-TOM.

[52] Philippe Carré est un universitaire français, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université de Paris Ouest - Nanterre La Défense et responsable de l'équipe "Apprenance et formation des adultes" au Cref (Centre de recherche éducation formation) dans cette université. Il est l'auteur notamment de l'ouvrage « Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir ». (Carré, 2005).

Les effets résultant de la mécanique APP pour le développement des Compétences Clés Européennes par les apprenants peuvent être formalisés comme suit :

- Renforcement de l'estime de soi et de la motivation à apprendre.
- Développement et/ou renforcement de l'autonomie.
- Renforcement de la capacité d'agir, du dynamisme, de la responsabilité, de la capacité d'entreprendre et de s'adapter.
- Développement de la curiosité et de la pensée critique.
- Développement de la communication et de la relation avec les autres.
- Inclination à la réinsertion sociale.

3.1.3 Développement d'un dispositif de validation APP pour apprendre à reconnaître, valoriser et valider des acquis d'expérience dans le cadre de référence européen des huit CCE

En janvier 2015, l'APapp s'est lancée dans un projet ambitieux appelé « *le projet CCE* », CCE pour les Compétences Clés Européennes, qui visait à développer un dispositif de validation APP, portant la signature du modèle de formation APP.

Le projet CCE a commencé par une analyse de l'activité APP, afin de comprendre ce qui conduisait les apprenants à développer « mécaniquement » les huit Compétences Clés Européennes au cours d'un parcours de formation en APP.

L'ambition du *projet CCE* était de concevoir et de développer un dispositif original de validation APP, qui « révélerait » - au sens photographique - des transformations telles que le renforcement du pouvoir d'agir, un nouveau dynamisme, le renforcement de la capacité d'adaptation, et le développement d'une vie sociale et culturelle marquée par la tolérance et l'ouverture à soi-même et aux autres ; des transformations qui ont été observées chez les apprenants mais qui étaient restées jusque-là « silencieuses » (Jullien, 2009).

Une recherche-action (cf. RA-APP dans Eure.K[53]) a été menée avec des professionnels du réseau APP et des apprenants volontaires avec pour objet l'expérimentation de nouvelles modalités pédagogiques, en tant que vecteurs de cette « révélation ».

En d'autres termes, il s'agissait de rendre visible le *transfert* des acquis de l'apprentissage formel, non formel et informel :

> *Installer la préoccupation du transfert au cœur même de l'apprentissage, comme souci du pouvoir émancipatoire de ces apprentissages et volonté de permettre à celui qui sait de savoir qu'il sait, de savoir à quoi sert ce qu'il sait, ce qu'il peut en faire et où il peut l'utiliser, à quelles questions cela répond, comment il pourra s'en saisir à son tour, le dévoyer et créer des solutions nouvelles.* (Meirieu, 2015).

Des expériences ont permis au projet de

- **Rendre visible cet état de développement, par la recherche des moments de transformation pour l'apprenant.**

[53] Pour plus d'informations, voir le document sur les 10 RA menées dans le cadre du projet **Eure-K** : http://www.eure-k.eu

- **Renforcer les pratiques d'accompagnement en autoformation** par une prise de conscience par tous les professionnels du réseau APP des facteurs qui favorisent l'émergence dans la transformation profonde des habitudes d'activités des apprenants.

- **Sensibiliser les équipes APP aux pratiques innovantes pour formaliser les résultats de l'expérience** et donner aux apprenants la possibilité d'obtenir des preuves de leur propre transformation.

Le projet CCE a esquissé les lignes d'un nouveau paradigme d'évaluation et d'une certification d'un nouveau genre.

3.1.4 Développement d'un dispositif de certification d'un nouveau genre centré sur la 5ème Compétence Clé Européenne pour renforcer l'empowerment des individus

Le projet CCE a conduit au développement d'un dispositif de validation APP axé sur l'expérience des apprenants dans une approche réflexive, conçu selon les principes et les valeurs du dispositif de formation APP (souvent résumé comme « la démarche APP »).

Grâce à ces développements, l'APapp a inscrit en 2018 une première la certification APP *Apprenant Agile*[54] à l'inventaire des certifications Françaises.

La certification *Apprenant Agile* est basée sur la 5ème Compétence Clé Européenne dédiée aux « *compétences personnelles et sociales et à la capacité d'apprendre »,* qui est au cœur de l'accompagnement de l'APP dans les pratiques d'autoformation.

Cette certification du réseau APP couvre deux domaines de compétences se référant à la capacité d'apprendre et la capacité d'adopter une démarche réflexive ; elle aborde spécifiquement six compétences transversales essentielles au traitement de toutes les situations personnelles, sociales ou professionnelles.[55]

La certification reconnaît le développement et l'amélioration des capacités d'un apprenant à adopter de nouveaux outils et de nouvelles méthodes ou techniques pour lui permettre de mieux apprendre tout au long d'un parcours APP. Surtout, il reconnaît sa capacité à prendre du recul par rapport aux situations vécues dans la vie réelle, en le rendant conscient des moments menant à des apprentissages significatifs.

En conséquence, la certification *Apprenant Agile* reconnaît et valorise la capacité de l'apprenant à acquérir de nouvelles connaissances, mais reconnaît et valorise également le renforcement de son estime de soi et de son autonomie par le développement d'une pratique réflexive.

Ces capacités reflètent sa compréhension de sa façon d'être, de penser, d'apprendre et d'interagir. Bref, ils révèlent sa capacité à mieux faire face au changement et à mieux évoluer au sein de sociétés de connaissance, d'accélération et de croisement de cultures.

La certification *Apprenant Agile* est organisée dans le cadre du dispositif de validation APP, qui est basé sur une évaluation formative tout au long du parcours de formation dans APP. Elle est ponctuée par

[54] Pour plus d'informations, à propos de la certification APP « Apprenant Agile » : https://certificationprofessionnelle.fr/recherche/rs/4162
[55] Cf 6 Compétences polyvalentes de Masciotra

la validation des badges APP au cours de trois étapes d'un processus d'apprentissage (voir annexe sur les trois étapes du parcours de certification *Apprenant Agile (voir annexe des 3 étapes)*.

La certification *Apprenant Agile* est donnée sous la forme du badge *Apprenant Agile*.

3.1.5 Huit badges numériques APP ont été développés à ce jour (décembre 2020)

Pour les apprenants

- Les badges « Explorateur de mon parcours » et « Ma boussole apprendre à apprendre », qui reconnaissent l'engagement dans un processus d'autodétermination.
- Le badge « Bâtisseur de mes compétences » qui reconnaît la capacité d'identifier et valoriser les 6 compétences polyvalentes mobilisées au cours de situations vécues.
- Le badge « Ma boite à outils apprendre à apprendre » qui reconnaît la capacité de se placer en démarche réflexive pour identifier son profil d'apprentissage et le développement de méthodes, outils, techniques pour mieux apprendre et faire face au changement.
- Le badge « Architecte de mes projets » qui reconnaît la capacité de mener à bien un projet porteur de sens pour la personne.
- Le badge « Apprenant Agile » qui est un badge de certification qui reconnaît la capacité de faire valoir ses capacités à apprendre et à s'adapter[56].

Pour les équipes APP[57]

- Le badge « Valorisateur de compétences » qui reconnaît l'engagement dans une démarche de professionnalisation pour développer des pratiques d'accompagnement innovantes dans le cadre du dispositif de validation APP *Apprenant Agile* pour « *rendre visible l'invisible, par les preuves et non par l'épreuve* ».
- Le badge « Valorisateur de projets » qui reconnaît la professionnalisation dans l'accompagnement d'un ou plusieurs apprenants vers la certification *Apprenant Agile*, dans le cadre du dispositif de validation APP centré sur l'expérience des apprenants, dans une démarche réflexive individuelle et collective.

Le badge numérique APP est donc utilisé à la fois comme outil de motivation, support pédagogique et outil favorisant la reconnaissance des personnes dans un écosystème de confiance inhérent à la philosophie des badges numériques.

3.2 ETUDE DE CAS EN ITALIE AVEC L'ISTITUTO LUIGI STURZO À ROME

Site officiel : https://www.sturzo.it/en/

3.2.1 Istituto Sturzo et le rôle d'un institut culturel moderne en Italie

L'Institut Luigi Sturzo est l'un des instituts culturels les plus importants et les plus prestigieux d'Italie, fondé en 1951 par Luigi Sturzo, qui a contribué à la diffusion de la culture en Italie, en Europe et à l'international.

La protection et la mise en valeur de son riche patrimoine culturel est l'un des principaux objectifs de ses activités. La conviction que la culture est un atout pour tous, qu'elle a une valeur dont les citoyens

[56] Vidéo apprenante certifiée « Apprenante Agile » le 4 mars 2020 : Youtube https://youtu.be/Tb3R4_8ZTvk / Facebook https://www.facebook.com/reseauapp/videos/304505660505633/
[57] Vidéo Formatrice APP : Youtube https://youtu.be/I7nVz-wkXWs / Facebook https://www.facebook.com/reseauapp/videos/211594400017369/

devraient jouir et à laquelle ils peuvent contribuer, est profondément enracinée dans l'identité de l'Institut.

L'Institut possède un patrimoine documentaire considérable composé principalement des papiers de Luigi Sturzo et de nombreuses autres collections de politiciens catholiques qui ont été d'une importance décisive pour la politique des gouvernements italiens de la Seconde Guerre mondiale à nos jours.

Ces actifs représentent actuellement 117 collections équivalant à plus de 20 000 enveloppes de documents, 1 300 affiches, 100 000 photographies, 1 450 documents audio et environ 650 films. Il s'agit de collections historiques, qui ont toutes été déclarées d'un intérêt historique considérable par le surintendant des archives du Latium et sont réputées parmi les collectionneurs privés, qu'il s'agisse d'individus ou de parties et d'organisations.

En plus de cela, il existe une collection unique et rare de livres, difficile à rassembler et d'une importance irremplaçable, à la fois pour l'histoire de la naissance et du développement des sciences sociales en Italie et l'histoire de la pensée politique du siècle dernier à nos jours. À ce jour, la bibliothèque détient un héritage de plus de 140 000 volumes monographiques et est responsable de la mise à jour de 60 périodiques.

Ce patrimoine, qui raconte l'histoire de l'Italie mais aussi de l'Europe et des relations internationales au 20ème siècle, est conservé à l'intérieur d'un splendide palais, le Palazzo Baldassini, construit par Antonio da San Gallo le Jeune entre 1515 et 1518. Le palais a été construit pendant la Renaissance, une période au cours de laquelle l'Italie était au centre d'une révolution intellectuelle qui a apporté de grandes innovations dans les domaines artistique et architectural. Des fresques de peintres de l'école du célèbre Raphaël y sont encore conservées. A l'intérieur de ce palais du 16ème siècle, l'histoire du 20ème siècle est préservée.

Au cours des dernières années, l'Institut s'est engagé dans un processus de profond renouveau en menant de multiples initiatives de promotion, de présentation et de production culturelle, dans le but d'être en phase avec les transformations radicales qui caractérisent les grandes démocraties occidentales tout en conservant son identité historique et culturelle.

L'Institut a, d'une part, continué à poursuivre les objectifs généraux qui le caractérisent depuis son origine en tant qu'institution culturelle capable d'offrir un point de référence pour comprendre le processus de développement et de démocratisation qui s'est déroulé dans le pays depuis l'après-guerre. Dans cette perspective, il a poursuivi ses activités de conservation et de mise en valeur du patrimoine culturel et a conçu et mis en œuvre des projets de recherche et des initiatives de formation.

Dans le même temps, il a promu un programme intense d'activités culturelles qui utilisent la collaboration d'institutions publiques et privées, nationales et internationales, pour promouvoir une diffusion plus large. Pour ce faire, il a élargi ses groupes cibles, facilité l'accès virtuel aux connaissances et à la numérisation du patrimoine et utilisé des méthodologies créatives et innovantes pour la diffusion de son patrimoine matériel et immatériel.

L'Institut a poursuivi son travail d'enrichissement du patrimoine archivistique et bibliothécaire et a présenté des activités visant à offrir cette richesse culturelle à un public de plus en plus large. En ce sens, le programme de numérisation du patrimoine a poursuivi une opération lancée il y a quelques

années visant à « déplacer » le patrimoine culturel de la sphère imprimée ou manuscrite vers la sphère numérique : ces activités visent à relancer une analyse critique des documents (papier, iconographiques et sonores) indispensables à la compréhension de l'histoire nationale et européenne, les rendre plus intéressants et accessibles, même à la jeune génération.

Dans une situation de crise pour les institutions culturelles qui dure depuis des années, l'Institut a investi son énergie dans l'idée que l'activité culturelle - comprise au sens le plus large à la fois comme une conscience historique de sa propre identité et de sa relation avec d'autres sujets culturels et politiques dans le pays, comme une tentative d'identifier, grâce à des initiatives de recherche, les perspectives et les possibilités de développement de la démocratie, et en tant qu'offre de formation civile et politique - peut être une ressource fondamentale pour surmonter les moments difficiles.

Dans cette dimension, un rôle central est joué par les activités de formation que l'Institut mène pour offrir à tous les citoyens de nouvelles voies d'étude approfondie sur les questions sociales et politiques, sur la base de la mise en valeur du patrimoine documentaire et de la recherche menée, proposant également des activités et des services innovants, tels que des voyages thématiques, des récits numériques, des visites guidées, des ateliers éducatifs, des séminaires multidisciplinaires qui contribuent à renforcer l'offre culturelle pour valoriser et tirer le meilleur parti du patrimoine de manière de plus en plus large et intégrée. La consolidation de la dimension européenne et internationale de l'Institut, d'autre part, a favorisé la comparaison et le dialogue constant avec d'autres réalités.

Le thème des compétences culturelles et de la culture en tant que vecteur d'inclusion sociale et de citoyenneté active, et outil d'acquisition de nouvelles compétences, a joué un rôle central dans les activités de l'Institut ces dernières années, selon diverses lignes.

3.2.2 La culture comme outil de promotion de la citoyenneté active et mondiale et de la conscience civique : le Service civil universel pour la culture et le Festival du film

Au fil des ans, l'Istituto Luigi Sturzo a développé de nombreux projets qui utilisent la culture, dans ses différentes expressions, pour promouvoir la citoyenneté active, promouvoir la citoyenneté mondiale et la conscience civique, et communiquer les valeurs et les principes de l'identité italienne et européenne, à commencer par son propre héritage.

Par exemple, depuis 2015, l'Istituto Luigi Sturzo accueille des volontaires du Service civil universel (anciennement Service civil national), engagés dans des projets spécifiques pour le patrimoine culturel.

Le service civil universel est un engagement social et une expérience de citoyenneté active, avec une grande valeur éducative au sein des organisations italiennes à but non lucratif et des institutions publiques, pour les jeunes âgés de 18 à 29 ans.

Il est passé de l'objection de conscience au mouvement du service militaire obligatoire, devenant un service civil national avec la loi 64/2001 et maintenant un service civil universel avec le décret législatif 40/2017, l'un des piliers de la réforme italienne du troisième secteur.

Les jeunes volontaires consacrent une année à la réalisation de services et d'activités d'intérêt public en tant que forme de défense non violente de la patrie. Il s'agit d'une expérience d'apprentissage car en même temps ils acquièrent des compétences telles que la résolution de problèmes, le travail d'équipe, les compétences relationnelles ou des compétences spécifiques liées au domaine de leur

projet choisi.

Parmi les domaines dans lesquels les projets sont conçus et réalisés, il y a le patrimoine artistique et culturel ainsi que l'historique , qui en Italie revêt une importance particulière en raison de la grande importance de notre patrimoine culturel. Les chiffres d'un rapport du Département national de la jeunesse et de la fonction publique pour 2017 montrent 27 projets (15%) dans le domaine de l'éducation et de la promotion culturelle et 10 projets (98%) dans le domaine du patrimoine culturel et artistique. [58]

Au cours de la même période, plus de 25 000 volontaires ont été impliqués dans le projet au niveau national, avec plus de 9 500 jeunes participant activement à des projets culturels, avec des chiffres pour les deux domaines mentionnés faciles à calculer. Cela montre clairement comment la culture et la préservation du patrimoine culturel du pays sont perçues comme une activité d'intérêt public et que l'engagement de la prochaine génération dans cette activité est inestimable.

L'Istituto Luigi Sturzo participe en impliquant les volontaires à un projet intitulé « Bibliothèque numérique : donner un avenir aux souvenirs », dans le but de poursuivre la conservation et la mise en valeur des documents et du patrimoine du livre préservés par l'Institut. La partie la plus significative du projet est l'implication de jeunes volontaires qui permet d'obtenir un double résultat : l'augmentation continue de la documentation cataloguée et inventoriée, avec une meilleure préservation du matériel papier grâce à la numérisation et à sa mise à la disposition d'un public plus large, tout en améliorant leurs compétences culturelles et citoyennes à mesure qu'ils se familiarisent avec un élément important de l'histoire italienne et européenne. Les volontaires sont guidés dans leur expérience par un tuteur attitré (Opérateur de Projet Local) qui devient aussi une sorte de mentor, partageant son expérience professionnelle et essayant d'améliorer et de valoriser les compétences acquises au cours du projet d'un an.

Au fil des ans, l'Institut s'est également engagé dans de nombreux autres projets utilisant la culture et son patrimoine culturel pour promouvoir une citoyenneté mondiale active. Une série de projections audiovisuelles, d'expositions de matériel historique, d'images et de manifestes électoraux ainsi que de films et de spectacles de théâtre ont été le moyen de partager les valeurs de notre société en utilisant un langage facile et plus direct qui peut être mieux compris par tous et suscite des sentiments et des émotions personnels. Ils sont généralement soutenus par un débat ou une réflexion commune, qui fait suite à la projection et contribue à faciliter le partage des sentiments, des impressions et des connaissances.

Parmi les initiatives plus récentes, un festival de cinéma visant à éduquer les jeunes à la citoyenneté mondiale, intitulé « Controlemalebestie: educare alla cittadinanza attraverso la cultura », est devenu très populaire, impliquant de nombreuses associations, artistes et lycées. Des groupes d'environ 50 à 80 jeunes âgés de 16 à 18 ans sont soutenus par une expérience d'apprentissage qui stimule la pensée critique et une compréhension plus profonde du comportement social et des défis de la société à travers le cinéma et le théâtre. Après six mois du projet, les participants eux-mêmes sont invités à utiliser n'importe quelle forme d'art qu'ils choisissent pour exprimer leurs sentiments sur un sujet

[58] Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale, Relazione sulla organizzazione, sulla gestione e sullo svolgimento del servizio civile nazionale e universale, anno 2017, https://www.serviziocivile.gov.it/media/756977/relazione_parlamento_2017_stampa.pdf

spécifique abordé dans le cadre du projet (par exemple, le droit, les défis de la migration, la sous-représentation des femmes, etc.) et à les partager avec le grand public lors d'un événement ouvert. À travers cette expérience, les jeunes s'engagent plus étroitement avec les valeurs et les sujets, mais aussi avec la culture et l'art. Ils apprennent à se sentir membres d'un groupe et à approfondir leur compréhension du monde, tout en améliorant leur pensée créative et leurs compétences critiques et en renforçant des compétences spécifiques telles que la communication et l'expression artistique.

3.2.3 Projets d'innovation sociale : valoriser l'offre culturelle et relier la culture, la mémoire, les territoires et la croissance personnelle. Projet de porte mémoire.

Depuis de nombreuses années, l'Institut développe des projets d'innovation sociale qui ont une caractéristique fondamentale qui les unit : un lien profond entre les activités de formation, l'objectif d'élargir les connaissances et l'offre culturelle, un accent sur la croissance personnelle et un lien fort avec les territoires et la mémoire.

De nombreuses initiatives novatrices ont été entreprises afin de promouvoir et de partager la production culturelle, ainsi que de permettre l'accès au savoir. Il s'agit d'activités et de services (parcours thématiques, récits numériques et nouveaux parcours de connaissances, visites guidées, expositions, ateliers éducatifs, festivals de films, création d'applications et de livres électroniques) qui contribuent à renforcer l'offre des institutions culturelles par la valorisation et la mise en œuvre d'un patrimoine culturel plus large et plus intégré.

En d'autres termes, les initiatives visant à contribuer au changement et à la transformation de notre pays prennent en compte le profil identitaire des zones culturelles qui ont retracé l'histoire italienne. Ces initiatives ont pour objectif commun d'expérimenter des modèles innovants d'approbation et de mise en œuvre de contenus culturels ainsi que patrimoniaux grâce à l'utilisation de technologies multimédias, qui valorisent les lieux et la mémoire d'un territoire donné.

L'un des projets les plus récents, appelé *« Memory gate »,* financé par le programme de l'UE pour le développement social de la région du Latium, vise à créer un système intégré de développement et de fourniture de produits et services culturels pour améliorer la mémoire de la région de Cassino et des autres municipalités qui façonnent « Le Grand Chemin de la Mémoire ». Ce modèle d'amélioration novateur a sa pièce maîtresse dans un voyage multimédia que les visiteurs vivent comme un voyage dans la mémoire, dont le récit est construit d'images et de sons qui transforment les innombrables histoires et témoignages d'événements qui se sont produits pendant la Seconde Guerre mondiale en une histoire. Cette installation multimédia a un effet puissant sur les visiteurs qui sont en mesure de s'immerger dans une commémoration historique d'un grand impact émotionnel.

Le projet représente une méthode innovante de technologies multimédias, de produits numériques et de narration qui attirent des publics larges et diversifiés et valorisent la région. Sa force réside dans le fait d'avoir un fort impact émotionnel, unique au contexte dans lequel il est installé, de soutenir les visiteurs dans un voyage à travers leurs propres racines et leur histoire, de développer un sentiment d'appartenance à la région en améliorant leurs connaissances et leur compréhension de celle-ci, et leur croissance personnelle. En outre, les voyages thématiques sont également d'intérêt pour les touristes, conduisant physiquement ces visiteurs à travers les lieux historiques de Cassino et ses environs. Un système culturel unique a donc été développé qui est capable d'atteindre son objectif ambitieux grâce à la narration.

3.2.4 Renforcer et reconnaître les compétences culturelles : K-Values et Eure-K

L'Institut a également développé de nombreux projets axés sur l'amélioration et la reconnaissance des compétences transversales, en particulier des compétences culturelles, à travers des méthodologies réflexives. Les compétences culturelles sont considérées comme essentielles car elles pourraient conduire à l'épanouissement personnel, à l'inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'employabilité.

Parce qu'elles sont transversales et fluides, il est important de veiller à ce que les compétences culturelles - en particulier dans les contextes informels et non formels - soient reconnues, identifiées, analysées et portées à la conscience de ceux qui les possèdent, qui, la plupart du temps, n'en sont pas conscients.

Parmi les projets les plus importants traitant de cette question, le projet européen KVALUES - Validating Adult Learners' edUcational ExperienceS - visait à valider l'apprentissage informel et non formel des compétences clés tout au long de la vie, en encourageant les adultes et les jeunes dans des conditions difficiles (généralement au chômage) à transformer l'environnement de travail en un environnement d'apprentissage tout au long de la vie grâce à l'utilisation de la méthodologie du Storytelling. Plus précisément, un projet de recherche-action dans les pays participants s'est concentré non seulement sur les procédures officielles de certification du travail ou des compétences professionnelles, mais aussi sur l'évaluation de la croissance individuelle des participants aux activités de narration numérique, afin d'évaluer la prise de conscience croissante de leur expertise dans la combinaison des compétences narratives avec leur capacité à utiliser la technologie. Cela s'est avéré utile à la fois pour surmonter les désavantages et la marginalisation et pour soutenir la création de liens entre les candidats et le marché du travail. À la fin du projet, des histoires de programmes d'études numériques pilotes ont été développées en tant qu'outils fondés sur des données probantes pour sensibiliser les citoyens aux aptitudes et aux compétences. En mettant l'accent sur les réalisations professionnelles et personnelles, celles-ci pourraient être un outil supplémentaire pour compléter un CV traditionnel. Un manuel - « Storie digitali curriculari per tutti » - a été publié mettant en évidence les méthodologies appliquées.

3.2.5 Compétences spécifiques pour le secteur culturel : CREA.M. - Mentorat mixte créatif pour les gestionnaires culturels

Enfin, l'Institut a promu un certain nombre de projets différents portant sur le développement et la reconnaissance des compétences nécessaires pour travailler dans le secteur culturel et créatif/artistique, en réfléchissant à la manière d'adapter les compétences à un secteur aux compétences professionnelles en évolution et d'améliorer les compétences transversales nécessaires.

Ce secteur particulier se distingue par le fait que les processus de recrutement sont généralement moins structurés et que les compétences clés importantes et nécessaires sont souvent acquises sur de plus longues périodes, souvent en dehors du système éducatif formel.

Le projet européen CREA.M. - Creative blended mentoring for cultural managers - visait à développer un programme de formation innovant pour aider les professionnels de la culture à améliorer leur employabilité et à soutenir la compréhension du mentoré de la complexité du secteur culturel. Le projet visait à aider les gestionnaires culturels à assumer la responsabilité de leur carrière, de leur développement personnel et de leur recherche d'emploi en favorisant les compétences entrepreneuriales et la pensée créative. Parmi les principales activités figurait le développement et la mise à l'essai d'un kit de procédures de formation basées sur la méthodologie de mentorat mixte, c'est-

à-dire des activités sur site et à distance menées dans une relation de coaching professionnel entre un mentor (expert du secteur) et un mentoré (bénéficiaire direct). Le mentorat, en tant que processus de transmission informelle non seulement des connaissances, mais aussi des valeurs, représente une approche d'apprentissage informelle pertinente pour le travail, la carrière et le développement professionnel dans le secteur culturel et créatif. Parmi les caractéristiques les plus pertinentes de l'ACI. Les programmes de mentorat M sont l'approche de développement et d'autonomisation liée à l'identification et à l'entretien du potentiel de la personne dans son ensemble, en se concentrant sur l'amélioration des traits qu'une personne possède et non sur ce qui leur manque. Il vise à favoriser les connaissances, les aptitudes et les attributs liés à la compétence entrepreneuriale, ainsi que la créativité qui donnera au mentoré un avantage dans un marché très concurrentiel tel que le marché du travail culturel.

3.3 ETUDE DE CAS AU PORTUGAL AVEC CAI ET SON RÉSEAU INTERNATIONAL SWTI

Site officiel : www.cai.org.pt

3.3.1 Contexte : Histoire du travail social de rue au Portugal

Le concept de travail social de rue - sans céder au socialisme - vise à engager la population cible et les communautés dans la recherche de solutions. Il a été introduit au Portugal à la fin des années 1990 lorsque l'école psychosociale de Lisbonne a invité des professionnels du « *Club de Prévention* » à Paris, en France, et d'organisations travaillant avec des jeunes sans-abri à Londres, au Royaume-Uni, à leur rendre visite.

Avant cela, le concept de travail de rue était basé sur l'action contre les problèmes rencontrés depuis le début du 20e siècle, où les services sociaux paroissiaux, les personnes ou institutions caritatives ou les bénévoles et les assistants sociaux géraient des services pour les pauvres, parmi lesquels les enfants qui vivaient ou passaient la journée dans la rue. Ces services fournissaient des repas ou des vêtements, ou plaçaient les enfants dans des foyers.

Ce concept de travail de rue était basé sur l'aide aux pauvres liée à la charité de l'Église catholique portugaise. Dans les années 1930, il a été déclaré illégal d'être un vagabond et les organismes de bienfaisance ont tourné leur attention vers la fourniture des mêmes services qu'auparavant, mais à l'intérieur. Des enfants pauvres ont été placés dans des foyers et des foyers pour jeunes adultes ayant des problèmes de santé mentale sont également apparus. Ce type de soutien s'est poursuivi jusqu'à la révolution de 1974.

Malgré la démocratisation de l'État et la reconnaissance par le secteur de la sécurité sociale de la méthodologie du travail social de rue comme outil d'intervention sociale, seuls les projets encore basés sur le modèle d'assistance ont été soutenus par les autorités locales ou nationales. Le travail principal dans les rues était basé dans des centres de proximité ciblant principalement les enfants et les jeunes et offrant des programmes pour les loisirs.

Au début des années 80, des équipes d'éducateurs ont commencé à travailler avec les enfants des rues dans leur propre environnement. Une ONG portugaise appelée CSI (Children Support Institute) a lancé un programme dans le centre-ville de Lisbonne qui s'est immédiatement étendu aux quartiers extérieurs et dans les zones d'où venaient les enfants. Avec l'apparition de problèmes sociaux qui ont accru le besoin de travail de rue tels que l'itinérance, la toxicomanie et le sida, les équipes ont

commencé à travailler dans la rue en ciblant des groupes particuliers ayant le même problème et en utilisant la même approche pour prévenir un comportement ou une attitude, mais sans idée complète d'une solution.

À la fin de 1997, Conversas de Rua a lancé un programme de travail de jeunesse dans la rue soutenu par des fonds de prévention de la toxicomanie et d'exclusion sociale. Ces programmes ont fonctionné jusqu'à la crise de 2011, lorsque les fonds ont de nouveau été limités aux projets d'aide à l'intérieur seulement. Depuis lors, certains projets et centres de jeunesse ont lancé des stratégies de sensibilisation, mais pas vraiment de travail de jeunesse dans la rue.

3.3.2 CAI - Conversas Associação Internacional

CAI - créée en 2013 et basée à Lisbonne, au Portugal - est une association impliquée dans l'intervention sociale dans le domaine de la jeunesse, de l'éducation non formelle et de l'éducation des adultes.

Elle vise l'intervention sociale, la coopération et l'éducation pour le développement humain et social dans les domaines de la prévention, du traitement, de l'inclusion sociale des questions sociales, de la recherche, des publications, de la formation et des événements culturels.

Pour atteindre ses objectifs, CAI propose trois types d'activités :

1. Formation pour les travailleurs sociaux de rue et les groupes vulnérables, tels que les jeunes NEET (pas en éducation, emploi ou formation), les migrants ou les réfugiés. Parmi eux, certains sont liés à la connexion artistique et aux huit CCE, telles que « l'éducation artistique avec les groupes vulnérables » ou « l'inclusion sociale par l'éducation interculturelle ».
2. Projets de recherche-action participative sur la méthodologie du travail social de rue et des sujets connexes.
3. Soutien des organisations nationales et internationales en matière de formation.

Elle développe des activités dans les domaines suivants :

- Éducation, formelle et non formelle
- Intervention individuelle, collective et communautaire
- Animation socio-éducative et formation des animateurs socio-éducatifs
- Programmes de santé et de prévention de la toxicomanie
- Droits de l'homme et droits de l'enfant
- Travail social de rue
- Théâtre des opprimés en coopération avec groupe de théâtre - Holophote
- Prévention de la toxicomanie axée sur la vie nocturne, en travaillant à la fois avec la population cible et avec les parties prenantes (industrie, personnel, autres acteurs)
- Activation et intervention des jeunes auprès des NEET et prévention du décrochage scolaire
- Entrepreneuriat et économie sociale
- Diplomatie sociale
- Éducation artistique, arts visuels et arts de la scène, avec les enfants, les jeunes et les adultes

Pour CAI, les activités d'éducation artistique sont un outil très important pour développer les compétences transversales et les compétences techniques parmi ses groupes cibles. CAI dirige un groupe de théâtre basé sur l'intervention et le théâtre de l'opprimé, qui est utilisé comme un cadre ouvert d'esprit pour augmenter la participation des groupes cibles et les aider à trouver des solutions

à leurs propres problèmes. CAI organise des ateliers sur l'art visuel (photographie, dessin, sculpture, etc.) pour améliorer les compétences d'apprentissage des jeunes et des jeunes adultes afin de prévenir le décrochage ou d'autres problèmes.

Depuis 2013, CAI travaille dans le domaine de l'activation des jeunes pour les rendre autonomes et prévenir les vulnérabilités potentielles et les situations NEET. Elle dispense une formation sur les compétences transversales à des groupes tels que les jeunes et les animateurs socio-éducatifs afin de soutenir l'intégration des jeunes sur le marché du travail.

Les professionnels de CAI sont spécialisés dans la méthodologie de travail social de rue qu'ils fournissent en tant que sensibilisation auprès de la population cible et des parties prenantes. Ils ont deux réseaux locaux d'organisations qui fournissent des recherches sur le terrain sur de nouvelles stratégies et de nouveaux outils innovants.

Au niveau international, CAI est le soutien juridique et le gestionnaire du *SwTI, Street Work Training Institute* depuis janvier 2017. SWTI fait partie du DISWN (Dynamo International – Street Workers Network), qui est composé de 51 plateformes nationales d'Afrique, d'Amérique, d'Asie et d'Europe. Le Réseau promeut les services de travail social de rue et plaide pour la reconnaissance des travailleurs sociaux de rue dans chaque pays afin de générer une solidarité internationale entre les principales parties prenantes et de promouvoir l'égalité, l'autonomisation et les droits de l'homme pour les personnes vivant dans la rue. Il est reconnu comme un réseau européen luttant contre la pauvreté et l'exclusion sociale.

3.3.3 Le niveau international : Institut de formation au travail de rue

Le Street Work Training Institute (SwTI) est une émanation de Dynamo International - Street Workers Network. Ce réseau international de travailleurs sociaux de rue, qui rassemble des professionnels du monde entier organisés en plateformes nationales, promeut et soutient le travail social de rue dans 48 pays du Nord et du Sud par la réflexion collective, les échanges et la solidarité. Le Réseau promeut la justice sociale, l'autonomisation et le respect des droits humains des personnes vivant dans la rue. Elle s'organise pour développer toutes les actions communes qui peuvent renforcer l'action, la reconnaissance et la visibilité du travail de rue et du plaidoyer en faveur des populations les plus vulnérables. Il dispose de sa propre Charte et de son propre secrétariat et a développé collectivement divers ouvrages de référence méthodologiques.

Comme l'une des priorités de Dynamo International - Street Workers Network est la formation des travailleurs sociaux de rue, un Institut international de formation a été créé en mars 2012 pour répondre aux besoins de formation et d'échange des praticiens du monde entier. Lisbonne, capitale d'un pays européen, carrefour géographique et porte d'entrée historique sur les continents africain, américain et asiatique, a été choisie pour créer cet institut international de formation au travail de rue.

Les bases de SwTI ont été construites par un groupe de réflexion international composé d'experts. Ils ont déclaré que la vision de SwTI était de « contribuer à l'autonomisation et à la professionnalisation des travailleurs sociaux de rue » et ont défini sa mission de développer les compétences en travail social de rue et de former les travailleurs sociaux de rue. Pour ce faire, ils ont lancé une formation de base, continue et sur mesure sur la méthodologie du travail social de rue et ont promu des ressources éducatives ouvertes sur le travail social de rue et des sujets connexes.

Les travailleurs sociaux de rue, les apprenants et les formateurs sont impliqués dans la construction de SwTI, son contenu pédagogique et ses décisions stratégiques. La formation se veut coopérative et interactive. Il s'agit de construire cette participation de la manière la plus large possible, un principe qui s'applique aussi sur le terrain, visant ainsi une plus grande émancipation et responsabilité des acteurs (participation sociale).

L'objectif général de la SwTI est de :

- Développer des compétences sociales en travail de rue et donner aux travailleurs sociaux de rue les compétences nécessaires pour être efficaces dans leur pratique.

Ses objectifs spécifiques sont les suivants :

- Construire des outils pédagogiques pour les travailleurs sociaux de rue.
- Fournir une formation à environ 200 personnes par an à moyen terme.
- Offrir une formation certifiée (accréditation).
- Participer à l'effort de plaidoyer du réseau.

3.3.4 Travail social de rue - Principes

Il n'existe pas de véritable cadre théorique universel en la matière, mais on peut dire qu'ici et là les acteurs sociaux ont, à un moment donné, privilégié une approche « extra muros », avec une forte volonté éthique formée de respect et de tolérance pour les populations les plus exclues.[59]

Pour ces personnes, le défi est d'être aussi facilement accessible que possible aux enfants, aux jeunes et aux adultes qui vivent dans des conditions précaires et qui souffrent de multiples formes d'exclusion.

Par leur proximité et leur intégration dans les zones les plus exclues, les travailleurs sociaux de rue sont le premier et le dernier maillon de la chaîne de l'éducation et de l'assistance sociale, lorsque tout le reste a échoué.

L'idée sous-jacente du travail social de rue n'est pas d'éloigner une personne de la rue ou de son environnement « à tout prix », surtout si elle consiste à la compartimenter dans un nouveau contexte social où elle se sentira mal à l'aise. Quel que soit le contexte, qu'il s'agisse d'un enfant, d'un jeune ou d'un adulte, le travail de soutien consiste à renforcer l'estime de soi et à développer des compétences personnelles indépendamment du degré d'exclusion, et à permettre la participation à la vie sociale. Dans le respect des droits fondamentaux des personnes, le travail de rue vise à protéger les personnes les plus vulnérables et à leur donner les moyens de se protéger.

3.3.5 Vous cherchez une politique de formation pour SwTI ?

Selon J. Blairon (2010), « toute politique de formation est aussi une formation politique. Avec cette formule, nous souhaitons tirer toutes les conclusions de l'observation que dans les économies contemporaines, le capital culturel occupe une place centrale. Il en va de même pour tout ce qui concerne la formation de ce capital ; la formation et le travail social de rue sont concernés, ainsi que la relation entre ces deux domaines d'activité ».

Ainsi, la capacité de rendre visible ce qu'une société inégalitaire tend à cacher affecte la politiques des formations ; la manière dont cette réalité est expliquée dépend de la politique de formation qui sera

[59] « en dehors des murs (de la ville) »

mise en œuvre. Le lien réciproque entre l'éducation et la politique se joue à plusieurs niveaux, y compris la légitimité très inégale de la voix.

Enfin, une tendance assimilationniste (producteurs de capital culturel, de formes de savoir) rend difficile la construction d'une politique de formation adaptée aux enjeux de la réalité concernée, qui est toujours susceptible de devoir la « mouler » en formes voisines mais opposées.

Cela nous semble résider dans la reconnaissance de ce « capital » propre aux collectifs ouvriers. Nous entendons, entre autres, par « capital contractuel » (que nous opposons au « capital foncier » et au « capital financier » dans le cadre de cette réflexion) :

- Des manières autonomes de donner du sens et de la valeur au travail, tant dans ses dimensions humaines que techniques.
- Des formes de travail qui sont inventées et construites par des collectifs dans l'expérience.
- Ces deux dimensions affirment la propriété des collectifs sur la création de leurs ressources culturelles et, par le fait même, mettent en évidence la contribution de ces collectifs à la production de la société ; plus précisément, la contribution des collectifs à la construction de tout ce qui est nécessaire à l'existence d'une production : la connaissance, la créativité, les rapports sociaux tels que la confiance, la réciprocité, voire la conscience du collectif.

Une attention particulière doit être portée dans ce contexte aux collectifs qui prennent la forme d'un réseau ; ils doivent faire face à une difficulté qui leur est propre, à savoir la dialectique entre appartenance et singularité. Cette difficulté peut conduire le réseau à recourir à un « lissage » excessif de réalités singulières.

3.3.6 La 8ème CCE comme moyen de développer d'autres compétences

La méthodologie reste dans le domaine académique et dans peu de projets de terrain.

CAI a été impliquée dans différents projets qui sont basés sur la compétence culturelle (la huitième compétence) comme moyen de développer des compétences de vie pour ceux qui y participent. Cette stratégie comprend la qualification et la validation des résultats d'apprentissage que différents participants ont connus. Les deux contribuent à accroître l'inclusion des participants dans leur environnement social et à améliorer leur confiance en soi.

Trois projets différents présentaient le même concept, mais pour trois populations cibles différentes et avec trois objectifs différents.

3.3.7 Projet SLYMS

Ce projet visait à autonomiser les migrants et les réfugiés et à renforcer leur inclusion sociale dans leurs sociétés d'accueil par l'expression de leur culture. L'idée était de donner un espace où différents groupes culturels vivant dans la même communauté pourraient chacun montrer leur contexte culturel. Il peut s'agir de la langue, du patrimoine culturel, de la musique et du folklore, de l'artisanat ou de la cuisine, en utilisant les festivals interculturels organisés dans chaque pays partenaire comme contexte pour cet échange. Les membres de ces groupes pourraient également être engagés en tant que travailleurs pendant le festival, obtenant non seulement un salaire, mais aussi un certificat qui pourrait les aider à s'intégrer dans la communauté. Cette dynamique visait à renforcer la connaissance des milieux culturels tout en contribuant à l'inclusion des participants par la reconnaissance de leurs compétences culturelles.

Le projet SLYMS a non seulement contribué aux connaissances des membres de la communauté sur les autres, mais aussi à la reconnaissance de leurs compétences, avec le potentiel d'améliorer leur intégration sur le marché du travail. http://slyms.uth.gr/

3.3.8 Atelier Azulejos (carrelage portugais)

Ce projet visait à intégrer les adultes peu qualifiés sur le marché du travail en participant à des ateliers où ils peignaient à la main des *azulejos*, ou carreaux portugais.

Les Azulejos remontent au 13ème siècle, lorsque les Maures ont envahi la terre qui appartient maintenant à l'Espagne et au Portugal, mais ils ont pris pied dans la culture portugaise entre le 16ème et le 17ème siècle. Le mot *azulejo* provient de racines arabes, qui signifie « petite pierre polie ». À l'origine, il s'agissait de structures assez simples dans des tons neutres découpés en formes géométriques.

Ce n'est que lorsque le roi portugais Manuel I a ramené l'idée après avoir visité Séville, que le Portugal a vraiment adopté cette œuvre d'art dans sa culture. Les carreaux ont été utilisés pour couvrir de grandes surfaces de murs vierges, ce qui était courant à l'intérieur des bâtiments pendant la période gothique.

Les *azulejos antiques* étaient décorés dans un palais de couleur simple, dominé par les bleus et les blancs. On pense que ces couleurs ont influencé l'âge des découvertes (15ème – 18ème siècles) et étaient considérées comme à la mode à l'époque. Les autres couleurs qui sont apparues étaient le jaune (ressemblant parfois à de l'or) et le vert.

Au cours des deux derniers siècles, l'utilisation des *azulejos* s'est développée. Aujourd'hui, il est courant de les voir décorer des églises, des monastères, des restaurants, des bars, des gares et des stations de métro, des palais et des maisons ordinaires. Ils sont également largement utilisés dans la décoration intérieure.

La production *d'azulejos faits* à la main nécessite beaucoup d'artisans spécialisés dans la technique, mais est également ouverte au développement de compétences telles que la créativité, les compétences sociales et non techniques.

Les organisations de la société civile utilisent ces ateliers comme un espace thérapeutique ou de travail où les stagiaires peuvent développer leurs compétences transversales ou faire les premiers pas dans un futur emploi dans le secteur artisanal. Ce fut notre expérience avec les toxicomanes, pour qui nous visions à la fois à de promouvoir le développement de compétence et de les ramener vers le marché du travail sur ces métiers de ce secteur qui sont facilement accessibles.

3.3.9 Projets de techniques artisanales patrimoniales

Ce projet vise à intégrer les décrocheurs dans la communauté, en ciblant particulièrement les jeunes NEET.

Le Portugal est un pays avec un héritage très ancien et un énorme besoin sur le marché du travail pour ceux qui sont qualifiés dans les techniques artisanales patrimoniales. Le taux d'abandon de la scolarité obligatoire est très élevé dans certaines régions du Portugal et les associations et les organisations gouvernementales nationales utilisent ce type de métier pour compléter l'éducation formelle afin d'essayer de réduire ces taux. Les travailleurs sociaux de rue qui soutiennent les jeunes adultes utilisent

ces projets comme une activation pour les jeunes, le développement de compétences transversales et l'octroi aux participants de diplômes qu'ils peuvent utiliser pour entrer sur le marché du travail.

3.4 ÉTUDE DE CAS AU ROYAUME-UNI AVEC L'UNIVERSITE DE LOUGHBOROUGH

Site Officiel Storytelling Academy website: https://storytellingacademy.education/

3.4.1 Vue d'ensemble du Royaume-Uni : apprentissage et compétences des adultes tout au long de la vie

Selon Foresight (2016), les efforts du Royaume-Uni en termes de compétences et d'apprentissage tout au long de la vie sont axés sur la liberté des opportunités, en fournissant aux gens les outils nécessaires pour s'adapter à un monde en mutation et promouvoir la mobilité sociale, l'inclusion et le bien-être. Le même rapport indique que les compétences pour l'emploi seront cruciales pour améliorer la productivité, la résilience et la capacité du Royaume-Uni à prospérer dans un avenir incertain. L'accent mis par le Royaume-Uni sur la promotion des compétences d'apprentissage tout au long de la vie semble être centré sur l'amélioration des possibilités d'emploi au niveau individuel, ce qui « ouvrirait la voie à un avenir où l'apprentissage continu serait un nouveau mode de vie » ; stimuler une croissance inclusive et permettre d'améliorer le niveau de vie. En ce qui concerne les compétences au niveau des adultes, les efforts du Royaume-Uni sont motivés par l'objectif de rendre les possibilités de formation continue et d'apprentissage accessibles aux personnes qui recherchent des opportunités d'emploi, qui ont des aspirations entrepreneuriales ou qui recherchent des opportunités commerciales dans le secteur de la stratégie industrielle. Les politiques et les discours en place tendent à promouvoir les efforts individuels dont l'inclusion pourrait émerger, mais sans reconnaître suffisamment la pertinence des compétences liées à la culture, cruciales pour le développement individuel au sein d'une société multiculturelle.

Beaucoup ont réitéré leur appel aux gouvernements européens pour qu'ils allouent le même niveau d'investissement soutenu dans l'éducation et les activités culturelles que d'autres domaines cruciaux pour la compétitivité et la stabilité économiques mondiales de l'Europe (Commission de la culture, de la science, de l'éducation et des médias, 2019). La récente résolution 2270 (2019) sur la valeur du patrimoine culturel dans une société démocratique recommande en outre aux gouvernements européens d'orienter la culture et le patrimoine vers l'éducation de manière plus efficace et de réviser les programmes d'enseignement et la formation professionnelle afin de créer de meilleures synergies entre les arts, l'économie, la technologie et la science, et de stimuler l'interaction entre les technologies, arts créatifs et entrepreneuriat (Commission de la culture, des sciences, de l'éducation et des médias, 2019).

Pendant des années, de nombreux chercheurs en recherche sur les politiques éducatives ont soutenu que les politiques derrière l'éducation sont « sous le charme » (Biesta, 2006) des marchés et de ses agendas. Harris (2007, dans Hoskins 2008) explique que le discours de la politique éducative a été entièrement repris par le discours sur l'impératif économique et même une discussion sur l'inclusion ou l'apprentissage tout au long de la vie est devenue partie intégrante de ce récit. Harris (2007) affirme qu'il n'y a plus de place pour un dialogue sur les valeurs de la vie humaine et du sens et qu'il n'y a pas de discussion sur la solidarité et l'action conjointe.

3.4.2 La Storytelling Academy de l'Université de Loughborough

La Storytelling Academy de l'Université de Loughborough est une équipe de recherche interdisciplinaire basée à la School of Design and Creative Arts.

Au cours des cinq dernières années, la narration appliquée est devenue une force de recherche clé à Loughborough qui a gagné une réputation internationale d'excellence. Cette université a participé à plus de 25 projets de différentes tailles, financés par des organisations aussi diverses que AHRC, NERC, ESRC, MRC, EPSRC, la British Academy et la Commission européenne.

Le travail est invariablement interdisciplinaire, impliquant des collaborations avec les sciences de la santé, sociales et environnementales et des partenaires universitaires et non universitaires, des organisations communautaires locales aux grandes ONG. Ils ont travaillé dans tout le Royaume-Uni, mais aussi à travers l'Europe (avec des partenaires en France, en Espagne, en Italie, à Malte, en Grèce, en Autriche, en Allemagne, en Belgique, aux Pays-Bas, en Lituanie, en Pologne, en Turquie et en Norvège), et dans des pays à faibles revenus à travers le monde (Kenya, Ouganda, Inde et Colombie). L'équipe de recherche élabore également un programme de travail en collaboration avec la Smithsonian Institution à Washington DC.

Comment tout a commencé : le processus de narration numérique expliqué[60]

Tout a commencé en Californie à la fin des années 1990, lorsqu'un groupe d'artistes et de professionnels des médias a commencé à explorer l'idée d'utiliser les technologies pour permettre aux praticiens laïcs et aux gens ordinaires de partager leurs histoires personnelles. Gravitant vers le San Francisco Digital Media Center - financé en 1994 par Joe Lambert, Dana Atchley et Nina Mullen – ce groupe a développé les fondements d'un atelier communautaire appelé « narration numérique ».

En 1998, ils ont déménagé à Berkeley et le Digital Media Center est devenu le Center for Digital Storytelling, et en 2015, l'organisation est devenue, tout simplement, StoryCenter.

La méthodologie de la narration numérique a commencé à se répandre en Europe en 2003, lorsque la BBC a organisé la première conférence internationale sur la narration numérique à Cardiff, au Pays de Galles. Depuis lors, sa popularité et ses applications n'ont cessé de croître dans le monde entier.

Dans les paragraphes suivants, trois projets développés par la Storytelling Academy de l'Université de Loughborough sont décrits pour illustrer comment la narration numérique peut être appliquée dans une variété de contextes éducatifs formels et non formels afin d'améliorer les compétences transversales et de démontrer son potentiel en tant que moyen innovant de favoriser la huitième CCE.

Ces exemples ont été sélectionnés en particulier pour prouver la flexibilité du processus de narration numérique en tant qu'outil permettant l'expression créative d'idées, d'expériences et d'émotions dans un large éventail de médias. De plus, comme décrit dans ces trois exemples, la narration numérique a été utilisée efficacement comme approche participative pour la recherche-action et les projets menés par la communauté.

[60] [Watch a video introduction by Joe Lambert: https://vimeo.com/33556414]

3.4.3 Projet CErTiFY – Crise et emploi : outils et méthodologies pour votre avenir[61]

Au cours de la dernière décennie, les parcours d'apprentissage ouverts, non formels et informels ont été reconnus au centre du débat européen comme un élément clé pour atteindre les objectifs du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. Cependant, dans de nombreux cas, les gens eux-mêmes peuvent ne pas être conscients des compétences transversales et de base qu'ils développent grâce à cet apprentissage et du rôle important qu'elles peuvent jouer dans leur compétitivité sur le marché du travail.

Le projet CErTiFY[62] vise à aider les personnes souhaitant travailler dans les secteurs de la culture et de la création, considérés comme un secteur d'investissement par la Commission européenne, en développant et en testant une nouvelle méthodologie basée sur des outils numériques permettant aux personnes d'identifier et de reconnaître leurs compétences transversales, telles qu'identifiées dans la stratégie 2020. En effet, les caractéristiques des secteurs de la culture et de la création, avec des processus de recrutement moins structurés et des compétences clés souvent acquises sur de plus longues périodes et en dehors du système éducatif formel, signifient que la reconnaissance de ces compétences est essentielle à la fois pour les candidats qui entament leur carrière en début de carrière et pour la population adulte qui cherche à travailler dans ce secteur mais qui n'est pas en mesure de trouver un poste approprié.

Les deux outils numériques qui seront développés et testés dans le cadre du projet sont : une application pour smartphone pour créer des histoires numériques « curriculaires » et une plateforme d'apprentissage en ligne pour soutenir et guider les demandeurs d'emploi dans leur candidature. Ensemble, ces outils aideront les adultes à mieux aligner leurs compétences sur celles des descriptions de poste, afin qu'ils deviennent plus confiants et mieux placés pour promouvoir leur professionnalisme.

3.4.4 Le Musée des Nations Unies : My Mark My City[63]

La narration communautaire a toujours aidé les communautés à réfléchir sur les valeurs et les différences partagées. Mais cela peut aussi être un moyen puissant d'engager les communautés sur les questions de durabilité et de changement climatique.

For My Mark: My City, UN Live – The Museum for the United Nations a jumelé l'organisation communautaire créative kényane Hoperaisers avec le Dr Antonia Liguori de l'Université de Loughborough au Royaume-Uni. Ensemble, ils ont piloté un projet inspiré de « The Reasons », une adaptation d'une forme traditionnelle de résolution de conflits de Sardaigne, en Italie. Il utilise la narration pour rassembler les gens dans un « simulacre de cour » public afin d'explorer les dilemmes environnementaux communautaires.

Pendant trois jours, ils ont travaillé avec 10 leaders communautaires, principalement des femmes, de diverses communautés proches de la décharge de Dandora à Nairobi. Dandora a un héritage débattu, à la fois en tant que cause de conditions de vie insalubres et en tant que fournisseur d'emplois économiques pour les ramasseurs d'ordures.

---

[61] Project's results will be published on the on the Erasmus+ Project Results Platform at the following address: Project Card
[62] CErTiFY EU funded project website: https://certifyproject.com/
[63] International projects in the global South in collaboration with UN Live: more information on other initiatives led by UN Live on the website: https://museumfortheun.org/

L'objectif était de faire participer les membres de la communauté avec des idées pour l'avenir du site, de sa transformation en centre de recyclage à la création d'installations sportives ou artistiques pour les enfants de la région. Chaque participant a créé une histoire avec des messages clés sur la solution proposée, avec leurs idées ensuite tissées dans une seule chanson du musicien kenyan Daniel Onyango. Au cours de l'événement public, 10 membres de l'auditoire ont été invités à concilier les points de vue contradictoires émergeant des histoires avec des opinions supplémentaires recueillies lors d'une discussion ouverte, puis à rendre un « verdict » au nom de toute la communauté.

Imaginez si nous pouvions créer des initiatives de narration communautaire comme celle-ci à travers le monde, en utilisant la conversation et la musique comme moteur de l'action et pour créer un changement environnemental durable.

3.4.5 Raconter le patrimoine culturel : projets internationaux en collaboration avec la Smithsonian Institution

« Le processus de narration numérique nous aide à transformer des faits isolés en compréhensions éclairées et durables » (Porter 2015).

Le projet de recherche « Storying the Cultural Heritage » étudie comment le « storytelling » d'un sujet du patrimoine culturel (à savoir la création d'histoires numériques inspirées par des objets de musée des collections du Smithsonian) peut représenter un moyen de donner vie émotionnellement à l'information dans un processus d'apprentissage visant à améliorer les compétences du 21ème siècle.

Fondé en 1846, le Smithsonian est le plus grand complexe de musées, d'éducation et de recherche au monde, comprenant 19 musées et galeries, le parc zoologique national et neuf installations de recherche. Le Smithsonian Center for Learning and Digital Access (SCLDA) est le bureau central de l'éducation du Smithsonian, offrant des expériences d'apprentissage et des ressources dans toutes les disciplines, et pour les apprenants dans des contextes formels et informels. La portée de SCLDA englobe l'arène numérique, qui permet aux éducateurs et aux apprenants de se connecter avec les musées et les centres de recherche via le Smithsonian Learning Lab (https://learninglab.si.edu/), une plate-forme en ligne qui facilite l'accès à des millions de ressources Smithsonian, qui comprennent des images, des enregistrements, des textes, des sites Web, etc.

La collaboration avec le Smithsonian a offert une occasion unique de tester, à la fois en face à face et virtuellement, l'efficacité de la narration numérique pour améliorer les 4C (créativité, pensée critique, collaboration, communication) dans l'apprentissage formel et informel. Les chercheurs ont eu accès aux collections numériques du Smithsonian dans le contexte du développement continu par SCLDA de nouvelles ressources d'apprentissage liées au patrimoine et de leur participation à des programmes d'engagement du public qui soutiennent différents types d'apprentissage.

Ce projet a notamment exploré l'intégration de la méthodologie Digital Storytelling (DS) dans le Smithsonian Learning Lab ; l'adaptation du processus de DS en cinq étapes au cours d'ateliers pilotes; l'impact de l'approche DS sur les participants ; et la possibilité d'intégrer cette méthodologie dans les ressources d'apprentissage en ligne et pour l'engagement communautaire.

Tous les programmes pilotes ont eu lieu au printemps 2018 dans la région de Washington, D.C., avec de multiples publics : éducateurs du secondaire, les deux parents et leurs enfants du collège. Ces publics provenaient des programmes d'engagement public en cours de la SCLDA : une série de

développement professionnel pour les éducateurs des collèges communautaires (Montgomery College-Smithsonian Fellowships, dans la banlieue du Maryland) et un programme d'alphabétisation communautaire (Fairfax County Public Schools Family Literacy Program, dans la banlieue de Virginie). Les programmes pilotes ont été conçus et développés par les chercheurs en collaboration avec des éducateurs de plusieurs musées et organisations partenaires ainsi que des experts de DS, et ont été présentés dans des contextes d'apprentissage formels et informels.

Les participants à l'atelier se sont engagés dans un processus d'auto-réflexion dont les objectifs étaient de comprendre si et comment la narration numérique peut améliorer les 4C ; identifier quelle(s) étape(s) du processus créatif ont eu un impact sur une compétence particulière ; et de mettre en évidence tous les moments où leurs réponses émotionnelles et leurs sentiments ont soutenu le processus d'apprentissage. Les chercheurs ont également l'intention de reconnaître les limites et les défis de la méthodologie DS lorsqu'elle est appliquée pour explorer comment les individus relient les souvenirs personnels aux objets du musée.

Quatre mois au Smithsonian Center for Learning and Digital Access ont donné au Dr Liguori l'occasion de repenser et de remettre en question la narration numérique en tant que pratique et d'explorer le potentiel de l'utilisation de cette méthode pour améliorer les compétences du 21ème siècle. En particulier, l'intégration de la narration numérique en tant que stratégie d'enseignement dans le laboratoire d'apprentissage a soutenu une nouvelle structure d'atelier, conçue pour faciliter un dialogue intergénérationnel efficace, surmonter les barrières linguistiques et numériques et améliorer l'apprentissage des participants.

Ce projet a démontré un ajustement idéal pour marier l'utilisation du Learning Lab avec DS, en particulier pour l'apprentissage basé sur des objets. De plus, les collections produites pour les deux ateliers proposent des modèles pour soutenir la réplication.

Pour le grand public impliqué dans l'apprentissage informel, l'application de DS dans le laboratoire d'apprentissage était très enrichissante parce qu'ils avaient la perception d'être des producteurs de connaissances, comme si leur production intellectuelle était aussi significative qu'un artefact dans le musée. Voir leur histoire numérique téléchargée au même endroit a donné une validation aux participants qui pouvaient partager leur produit via le lien Web, et cela a également permis la créativité puisque la collection Learning Lab peut maintenant être copiée et adaptée par d'autres utilisateurs. Pour les participants impliqués dans l'apprentissage formel, l'utilisation combinée du Learning Lab et du DS pendant le processus de formation a modélisé efficacement l'utilisation du Learning Lab et a représenté une nouvelle entrée pour les utilisateurs numériques sur la plate-forme elle-même.

[Ce que nous avons appris] - Du point de vue de la narration numérique et de l'animation d'ateliers, les principaux points à retenir sont les suivants :

- la co-conception de la structure et des objectifs de l'atelier est essentielle, en particulier lorsque l'apprentissage et l'interaction sociale sont primordiaux pour l'expérience et le processus ;
- l'animation d'un méta-atelier avec des éducateurs impliqués dans l'apprentissage formel a représenté un processus enrichissant pour toutes les personnes impliquées (y compris les facilitateurs) et a démantelé les obstacles potentiels que les enseignants peuvent créer lorsqu'ils assument le rôle d'apprenants ;

- supprimer l'accent mis sur la production des histoires et souligner l'importance du processus peut sembler controversé, mais cela améliore les résultats d'apprentissage : même si la séance de projection n'incluait pas toutes les vidéos produites par les participants, ou même si elle ne comportait que le partage de quelques ébauches de modifications, le processus n'a pas perdu de son efficacité. De plus, la phase de partage a été prolongée en ligne, car les participants ont continué à compléter et à soumettre leurs histoires numériques après la fin de l'atelier pour inclusion dans la collection du laboratoire d'apprentissage en ligne.

Reflétant du point de vue de l'apprentissage du 21e siècle, ce projet de recherche illustre comment l'utilisation conjointe de la narration numérique et du laboratoire d'apprentissage libère la créativité et démystifie l'utilisation des artefacts culturels pour l'enseignement. Il montre également comment la combinaison des deux augmente l'accessibilité de différentes manières pour différentes parties prenantes. En ce qui concerne les 4C (Créativité, Pensée critique, Communication et Collaboration), les chercheurs ont appris que ces compétences sont souvent combinées et qu'il est difficile de les séparer. Les compétences sont développées à travers différentes étapes du processus de narration numérique, et le principal défi – qui reste à explorer dans les recherches futures – est de savoir comment évaluer ces compétences par le biais de la narration numérique. La majorité des éducateurs impliqués dans ce projet ont reconnu que la « pensée créative » (c'est-à-dire une combinaison de créativité et de pensée critique) est la compétence essentielle à améliorer chez la jeune génération, pour les aider à faire face à la complexité et au changement dans le monde numérique d'aujourd'hui (Trilling et Fadel 2009). Pour remédier à ce manque de capacités et de dispositions à identifier, comprendre et créer de multiples perspectives, cette recherche suggère de mettre en avant plusieurs voix et d'utiliser la narration comme moyen de le faire.

CHAPITRE 4

ON ALLONS NOUS?

Art-Connection : potentiel, ambition et objectifs

Ce chapitre décrit l'ambition et les objectifs des recherches actions menées dans le cadre du projet, en partant des spécificités du partenariat. Il définit les innovations apportées par les partenaires du projet Art-Connection pour soutenir la création et l'accès à des parcours de renforcement des compétences individuelles et collectives.

4.1 SYNTHESE DU POTENTIEL EN TERMES DE CONCEPTS ET METHODOLOGIES DES PARTENAIRES ART-CONNECTION POUR RECONNAITRE/VALIDER LES ACQUIS D'EXPERIENCE

Résumé du potentiel innovant des partenaires Art-Connection

Modèle pédagogique privilégiant une approche de proximité pour parler à des individus, des groupes d'enfants, des jeunes ou des adultes qui ont besoin de soutien ou qui ne peuvent pas être joints par les organisations et institutions existantes.	- Le modèle pédagogique SwTI prôné par Dynamo International Street Workers Network, axé sur l'articulation constante entre les axes pratiques, théoriques et politiques.
Dispositifs pédagogiques pour reconnaître, laisser émerger, évaluer, valider et/ou certifier les résultats de l'expérience	Le dispositif de validation-certification APP *Apprenant Agile* pour valider/certifier l'expérience (en fonction de l'expérience de vie et non par le biais d'examens) avec la technologie numérique open-badge. La méthodologie Kaïros. La méthodologie Digital Storytelling. - La méthodologie de mentorat.
Les grilles de lecture des compétences individuelles et collectives pour traduire son expérience dans les 8 compétences clés européennes du cadre européen	Les 6 compétences polyvalentes (Masciotra, 2006) **Communiquer** = comprendre et être compris / **Coopérer** = participer à un objectif commun / **Agir avec méthode** = assurer l'efficacité / **Exercer sa créativité** = innover / **Raisonner avec logique** = assurer la cohérence / **Exercer son sens critique et éthique** = respecter ses valeurs et sa personnalité - Les 4Cs **Créativité / Pensée critique / Collaboration / Communication**

4.1.1 Innovations apportées par le réseau Français APP dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie

Un dispositif de validation conçu comme un processus systémique tout au long de la vie

Le dispositif de validation APP *Apprenant Agile* repose sur trois principes de validation, issus des travaux de recherche en sciences humaines et en Neuropédagogie, qui sont activés simultanément, tout au long du parcours de formation (durée : espace-temps), pour traduire l'expérience en compétences.

Résumé des trois principes de validation APP :

- La pédagogie du projet, où le projet symbolise la dimension de l'engagement et de l'autodétermination de la personne dans un processus d'apprentissage ; l'apprenant doit avoir trouvé l'intérêt, le sens de cet engagement (Carré et Tétart, 2003 ; B. Schwartz ; Trocmé-Fabre, 2013).
- Entrer par les situations (Masciotra, 2006, 2013), conforme au concept d'enaction qui met l'accent sur l'existence d'une relation dynamique entre l'action ou l'activité et la façon particulière dont la personne agira et réagira dans une situation (Varela, Thompson et Rosch, 1993).
- Une pratique réflexive et dialogique comme fondement d'évaluation pour révéler (au sens photographique) et transférer ses acquis d'apprentissage (Galvani, 2004, 2020).

Le premier principe fondamental, celui de la pédagogie de projet, est le moteur du processus d'autodétermination.

Le deuxième principe d'entrée dans par les situations, combiné au troisième principe d'approche réflexive, donne accès à l'apprentissage informel : l'apprenant s'appuie sur ses expériences pour comprendre ce qui est à l'œuvre pour lui.

Les trois principes sont nécessairement activés dans le cadre de pratiques d'accompagnement adaptées et conformes aux principes éthiques de la démarche APP. Cela requiert de la part des professionnels APP d'apprendre à observer et exploiter tout le potentiel des situations apprenantes qui se vivent au quotidien dans l'environnement APP, en termes de développement de compétences clés européennes.

Une pratique pour évaluer l'expérience dans une approche de recherche-formation

Le processus d'apprentissage par la recherche (autoformation) découle de la réflexivité sur l'expérience ; elle permet à l'apprenant de construire des liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles, conformément au principe du vivant (systémique).

Pour respecter ce principe du vivant, le défi de l'évaluation est de trouver un moyen, à travers une approche de laisser les choses *se produire, de laisser les choses émerger,* de respecter la partie informelle de l'expérience, qui par définition ne contient pas d'intention stricte d'apprendre, de sorte à y puiser toute la richesse du « vécu » qu'elle contient.

Le dispositif de validation APP permet à l'apprenant d'être accompagné par la méthodologie appelée kairos. Cette méthodologie facilite la prise de conscience et le transfert de l'expérience acquise dans sa réalité intime, sociale et professionnelle, résultant de l'apprentissage formel, non formel et informel.[64]

La méthodologie des Kairos est issue des travaux de Pascal Galvani sur l'exploration des kaïros d'autoformation (Galvani, 2004, 2020).

Kairos est conçu comme un concept qui est en même temps:

- un rituel pour établir un rythme, un tempo, pour structurer et sécuriser le temps d'apprentissage (temps enregistré dans le processus d'apprentissage, comme un « moment pour soi ») ;
- un outil (un journal personnel dans lequel l'apprenant est invité à noter librement ses moments significatifs et positifs) et
- un ensemble d'ateliers collectifs et d'entretiens individuels dans le cadre d'un processus de recherche-formation.

Méthodologiquement et progressivement, par l'introspection et la verbalisation, dans un cadre pédagogique éthique, l'apprenant apprend ainsi à laisser émerger les « traces » ou « preuves » de son propre processus de transformation, « silencieux » pour les *« révéler »* (au sens photographique).

Conception d'un cadre de référence en tant que grille d'aide à l'identification des compétences

Un dispositif de validation conçu en tant que processus systémique dans une logique de parcours, invite intrinsèquement à un renversement de paradigme de l'évaluation et à la remise en cause d'un référentiel d'étalonnage des compétences (cf Mémorandum Eure-K).

En outre, l'objet de la validation en lien avec les Compétences Clés Européennes implique également un changement de paradigme dans la manière dont les compétences « non techniques » sont évaluées.

En soi, le cadre de référence européen offre un champ d'application très large et invite à la réflexion sur la complexité.

Les six compétences polyvalentes de Masciotra ont contribué à traduire la réalité des compétences mobilisées et développées par les apprenants, en liaison avec le cadre de référence des 8 CCE.

Un cadre de référence combinant les 8 CCE et les 6 compétences polyvalentes, a permis la formulation de mots pour aider à identifier et à valoriser les compétences recherchées.

Développement d'une plateforme de badges numériques APP pour promouvoir une philosophie de la Re-connaissance dans un écosystème de confiance (2018-2020)

Le badge est vecteur de transformation sociale : son but est de redonner le pouvoir d'agir à la personne en construisant son identité dans un processus de reconnaissance ouverte (grâce à la technologie open source) et en valorisant tout ce que la personne sait faire et sa façon unique de procéder, selon un principe basé sur des preuves (traces d'activité) dans un écosystème de confiance.

Les preuves sont des fichiers numérisés hébergés dans le badge d'un apprenant. A ce titre, ils peuvent prendre la forme de tout document multimédia jugé réalisable et pertinent par l'apprenant. Cela

[64] **Kaïros** est le troisième type de temporalité qui existait chez les Grecs pour définir la bonne mesure, le moment favorable. Kaïros relie Chronos à Eon (temps mesurable à temps indivisible) pour permettre le travail d'intériorité qui est essentiel à l'expression de nous-mêmes. (Trocmé-Fabre, 2013, p:120).).

comprend les preuves écrites (écrits, descriptions, etc.), visuelles (photos, cartes mentales, diagramme), audio (enregistrements) ou multimédias (vidéo explicative, mise en scène, etc.).

Ces preuves ou « traces » attestent de ce qui est validé par un badge particulier (prise de conscience des compétences mobilisées). Une troisième forme de preuve, qui n'est pas effectuée directement par l'apprenant, mais par un tiers, est appelée « endossement ».

L'objectif des badges numériques APP est de mettre en évidence la diversité des compétences mobilisées et développées par les apprenants dans le cadre d'un parcours de formation APP, grâce à la technologie open-source ; grâce à cette dernière, les badges APP deviennent des outils de communication qui peuvent être partagés sans limitation et adaptés à une grande variété d'usages : liens URL sur un site ou sur les réseaux sociaux, format pdf ou impression papier.

Les badges numériques APP, rattachés à la personne et à son parcours d'apprentissage personnel, ont été conçus pour rythmer et valider les étapes du parcours des apprenants dans le cadre du dispositif de validation APP (voir plateforme Apprenant Agile)[65].

Les innovations portées par la certification Apprenant Agile

L'originalité de cette certification tient à ce qu'elle identifie des compétences transversales[66] indispensables pour l'exercice d'un métier, quel qu'en soit le secteur d'activité.

Elle s'inscrit également dans un nouveau type de certification qui est régie par une approche réflexive, qui permet de reconnaître et de valoriser tous les résultats de l'apprentissage formel, non formel et informel.

Une telle certification permet d'identifier et de valoriser les compétences non reconnues chez de nombreuses personnes qui ne sont pas diplômées ou qui se trouvent dans des situations particulières (par exemple analphabètes, situation d'illettrisme).

Cette certification fondée sur un principe de « preuves et non d'épreuve », complété par la philosophie des « endossements », introduit indubitablement un renversement du paradigme de l'évaluation, en osant une nouvelle voie de la certification.

La notion d'endossement est fondée sur la reconnaissance informelle par des pairs ou des tiers de ce qui est reconnu par le badge dans le cadre d'un écosystème de confiance. Ces endossements - inclus dans le dossier du candidat - sont des témoignages des actions menées par le candidat et contribuent à l'évaluation du niveau de certification atteint par le candidat. En tant que tels, ils donnent beaucoup de sens au processus de validation.

4.1.2 Innovations apportées par l'institut culturel italien Luigi Sturzo dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie

Le thème des compétences culturelles et de la culture en tant que vecteur d'inclusion sociale et de citoyenneté active et outil d'acquisition de nouvelles compétences a joué un rôle central dans les activités de l'Institut au cours des dernières années, selon divers axes :

[65] Plateforme Apprenant Agile : https://apprenantagile.eu

[66] Les **compétences transversales** sont les compétences intra-interpersonnelles et relationnelles (également appelées soft-skills ou compétences génériques ou polyvalentes ou encore compétences sociales ou compétences humaines) qui jouent un rôle essentiel dans le renforcement de la puissance d'agir d'un individu.

- Développement de projets qui utilisent la culture, dans ses diverses expressions, pour promouvoir la citoyenneté active, éduquer la citoyenneté mondiale et la conscience civique, transmettre les valeurs et les principes de l'identité italienne et européenne.
- Développement de projets d'innovation sociale qui ont une caractéristique fondamentale qui les unit : interaction profonde entre la formation, l'expansion des connaissances, la croissance personnelle, les territoires, la mémoire et l'offre culturelle.
- Développement de projets axés sur l'amélioration et la reconnaissance des compétences transversales, en particulier des compétences culturelles, à travers des méthodologies réflexives.
- Développement de projets portant sur le développement et la reconnaissance des compétences nécessaires pour travailler dans le secteur professionnel spécifique du monde culturel et artistique.

Dans ses projets, l'Instituto a fait bon usage du processus de mentorat et de la méthodologie de Storytelling numérique, qui vise à montrer et à reconnaître les compétences acquises dans un processus d'apprentissage, en plaçant les personnes au centre de ce processus, et qui peuvent être particulièrement utiles pour rendre visibles les compétences transversales - telles que culturelles.

Les pratiques et les outils narratifs et biographiques sont utiles pour donner la parole aux gens, les mettre dans la condition de pouvoir raconter et réfléchir, dans un sens transformateur, à leurs propres expériences de vie. D'une part, ils permettent à l'individu de prendre conscience de l'ensemble de son portefeuille de connaissances et de compétences, sans se limiter aux connaissances strictement techniques ; et d'autre part, ils ont une valeur de deuxième niveau, une méta-valeur, car en utilisant des outils narratifs qui font un usage intensif de la réflexivité, le même individu acquiert, améliore et apprend des compétences réflexives, qui se déplacent dans la sphère des compétences culturelles, clés et transversales.

4.1.3 Innovations apportées par l'association portugaise CAI dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie

Le street social work privilégie une approche de proximité innovante où le sujet joue lui-même un rôle prédominant dans toute action entreprise, depuis son début (la demande) jusqu'à son développement (support). C'est la relation de confiance, construite avec le sujet, qui aidera à briser le silence et à soutenir la personne.

La relation qui unit les travailleurs sociaux de rue à leur public est le résultat d'un équilibre délicat entre les intentions formelles et les apparences informelles.

- Atteindre l'inaccessible – L'objectif du travail social de rue est de parler à des individus, des groupes d'enfants, de jeunes ou d'adultes qui ont besoin de soutien ou d'aide, mais qui semblent hors de portée, ou qui ne peuvent pas être atteints par les organisations et institutions existantes.
- Motivation et soutien – Travailler avec le public cible pour l'aider à faire des choix et potentiellement entreprendre des activités alternatives (école, travail, passe-temps) et, si nécessaire, à rechercher d'autres formes de soutien ou de traitement.
- Éducation sociale – Enseigner à un public cible à utiliser le système de rattrapage établi et être prédisposé à s'assurer que les ressources de la région fournissent à ce public les services et les outils les plus appropriés.
- Une approche « ascendante » – Améliorer le difficile processus d'adaptation et réduire l'exclusion,

à laquelle certains organismes souscrivent, que ce soit indirectement par l'action sur l'environnement des personnes, ou directement en travaillant au sein de groupes d'enfants, de jeunes ou d'adultes.

- Conscience politique et sociale – Le travailleur social de rue doit témoigner des conditions de vie des enfants et des jeunes afin d'appeler à la mise en œuvre de mesures susceptibles de les améliorer. Il doit systématiquement rendre compte aux autorités politiques en ce qui concerne la situation et les besoins des personnes dans la rue.

Les marges de manœuvre dans ce domaine de travail et dans la réalisation des objectifs mentionnés ici varient d'un pays à l'autre. Ces variations dépendent du fait que les travailleurs sociaux de rue sont liés à une organisation publique ou privée, à une association locale (laïque ou religieuse), du degré de reconnaissance du travail social de rue et de sa présence dans les textes juridiques. En vérité, les personnes issues de foyers brisés ou en situation difficile, pour qui les mécanismes organisés pour faire face aux problèmes sociaux et à leurs symptômes ne présentent pas d'alternative viable, ont besoin d'un soutien relationnel qui leur permette de grandir personnellement, ainsi que d'offrir une intégration et une participation à la vie sociale.

SwTI, conformément aux valeurs et aux principes méthodologiques du Réseau, a défini les principes pédagogiques suivants :

- Principe de l'auto-construction : connaissances et compétences acquises par l'expérience professionnelle.
- Principe de co-construction : connaissances et compétences acquises par l'interaction entre les participants dans le cadre des activités de formation.
- Principe de participation : acquisition des notions de participation sociale, solidarité, coopération, permettant l'optimisation de l'approche collaborative entre les participants.
- Principe du travail réflexif : nommer le participant acteur de sa pratique, permettant la prise de conscience, la prise en compte et la remise en question de ses pratiques quant aux motifs, modalités, valeurs et effets de son action.

Modèle pédagogique

Le modèle pédagogique SwTI prôné par Dynamo International Street Workers Network est axé sur l'articulation constante entre trois axes : pratique, théorique et politique.

Trois types d'effets sont recherchés dans le cadre de la formation sociale en street work :

- Une amélioration de l'intelligibilité des pratiques : axe pratique
- La construction de références fondatrices et de compétences stratégiques : axe théorique
- La capacité de comparer les situations, les pratiques, les programmes et les politiques : axe politique.

- **Axe pratique**

Nous avons vu que les modes d'action du travail social de rue peuvent être très variés : approches dites individuelles/relationnelles, approches collectives ou communautaires, offrant un large éventail d'interventions (facilitation, sensibilisation, entre autres). L'objectif ici est de construire des études de cas visant à responsabiliser les participants :

- Différencier ces trois logiques d'action propres au social street work.
- Les confronter à leurs objectifs et à leurs buts, étudier leurs effets attendus et inattendus.
- Choisir des priorités entre ces modes d'action en fonction des singularités d'une situation.
- Considérer une multiplicité d'articulations possibles entre ces dimensions (sans nécessairement poser que tout est possible sous toutes les formes imaginables).

- **Axe théorique**

Il s'agit ici d'expérimenter comment améliorer une théorie propre aux pratiques, de décrire sa source, les lignes constitutives, les pentes qu'elles produisent, les conditions de cohérence et les points de vol. Cet exercice est intermittent et difficile. Il doit donc être vécu en tant que tel car il nécessite des compétences qui devraient être disponibles tout au long du module.

Abordant en priorité une lecture pluridisciplinaire, il s'agira d'aborder le problème des techniques d'intervention (notamment en les enchaînant) et les différentes formes que ce travail peut prendre. L'idée est à la fois de différencier les logiques d'action et de réfléchir à la manière dont elles peuvent constituer une sorte de continuum. À partir de la logique d'action, nous pouvons étudier les « histoires de vie » ; c'est l'occasion de traiter la question du travailleur dans l'espace social.

Enfin, toutes les données présentées ici sont confrontées au contexte socio-politique global et en particulier à l'évolution de cette nébuleuse dite « la » sociale.

- **Axe politique**

Tout d'abord, nous plaçons le cadre politique organisant les pratiques dans une perspective historique. Ensuite, nous étudions les évolutions possibles du cadre juridique, basées sur les perspectives contradictoires de l'évolution : identification, sécurité ou au contraire revalidation accentuée des ressources des familles et des jeunes.

Dans un deuxième temps, un modèle d'évaluation politique des pratiques est construit. Le niveau des « questions publiques » est ainsi abordé, soit comme des questions sociétales à l'ordre du jour politique ; le niveau des politiques légitimes, ou les cadres juridiques qui établissent et légitiment les réponses à donner aux questions à l'ordre du jour ; le niveau des pratiques efficaces, ou la mise en œuvre concrète des réponses décidées.

Le formateur s'appuiera sur ces trois axes, reconnus comme fondements de base, pour élaborer et construire tout système pédagogique et méthodologique. Nous réaffirmons ci-dessous les principes pédagogiques reflétant ces trois axes fondateurs.

- Principe de « construction de soi » des connaissances et des compétences par les pairs - Le travailleur social de rue est considéré comme un acteur de sa formation. Son expérience professionnelle fait référence à l'action et à la connaissance basée sur l'expérience. Il s'agit donc de valoriser l'expérience professionnelle des travailleurs sociaux de rue et de considérer cette expérience comme un terrain d'entraînement. Les travaux porteront sur l'analyse des pratiques et l'appropriation des cadres théoriques connexes.
- Le principe de l'apprentissage par les pairs dans la co-construction des connaissances - L'objectif est de mettre en place des systèmes de formation qui intégreront, soutiendront et encourageront

les interactions entre les stagiaires et de travailler sur la dimension collective en utilisant des méthodologies appropriées et uniques.

- Le principe de participation sociale, solidarité, coopération, éthique - L'objectif est d'optimiser l'approche collaborative et partenariale en intégrant les dimensions et les facettes du développement professionnel et personnel des acteurs.
- Le principe du travail « réflexif » - Plus que de prendre du recul, la pratique réflexive est enracinée dans le fait que l'acteur est censé savoir ce qu'il fait, qu'en nommant sa pratique, il peut s'interroger sur les motifs, les modalités, les valeurs et les effets de son action.

Défis pour le modèle pédagogique

Dans les premiers stades du travail social de rue, la formation était considérée comme une transmission d'expériences sur le terrain entre les travailleurs sociaux de rue expérimentés et leurs pairs juniors. Pour acquérir des compétences dans ce travail, il était nécessaire d'apprendre dans la pratique et en contact direct avec la population cible avec laquelle on travaillait et il n'y avait pas d'éducation appropriée. Au fur et à mesure de son évolution, les pratiques de terrain ont révélé à la fois des similitudes et des singularités dans les approches et les méthodes appliquées dans différentes circonstances du travail social de rue. Cela a progressivement permis de les abstraire et de les généraliser en termes de formation afin de développer les compétences et le professionnalisme des travailleurs sociaux de rue.

Chaque fois que nous parlons de « formation », nous pensons encore à la reconnaissance par la société du travail social de rue comme une profession spécifique, avec des pratiques singulières et une demande de statut social légal. Par conséquent, la formation répond non seulement à la nécessité de développer des compétences professionnelles, mais aussi à la nécessité d'affirmer une identité spécifique. Dans plusieurs pays, le social street work s'est développé sans aucune formation accréditée ou certifiée, sans aucun diplôme pour pratiquer cette façon de faire, comme on le disait il y a plusieurs années, sans aucun diplôme pour exercer ce métier. Dans certaines régions, entre la pédagogie de l'artisan et celle du compagnon, le travail social de rue s'est formé « sur le tas », en action, dans une transmission orale plutôt que littéraire, à travers un processus d'apprentissage social plus ou moins formalisé.

S'identifier en tant que « travailleur social de rue » est le premier signe de reconnaissance. Reconnaissance d'abord d'une identité « philosophique » partagée, puis d'une identité professionnelle de plus en plus affirmée et, disons, de plus en plus reconnue dans le domaine social et éducatif plus large. Mais la reconnaissance sociale de cette identité par les citoyens ordinaires et certains donateurs n'est pas encore établie, le sens et la nature du travail social de rue ne sont pas toujours bien compris. Il reste donc beaucoup à faire pour sensibiliser à sa définition, à son approche et à sa pratique atypique, qui élargit progressivement son influence et s'exprime.

Co-construction d'un modèle de formation

Quelle devrait être la formation d'une telle personne qui exerce ses fonctions extra-muros ?

En écoutant les travailleurs sociaux de rue exprimer leur désir de formation, on a l'impression qu'ils parlent de tout un corpus de connaissances. Face à des situations complexes et diversifiées, ils ont besoin d'acquérir des connaissances et un savoir-faire au niveau social, médical, psychologique, pédagogique, anthropologique ou politique. La formation en travail social de rue doit répondre aux spécificités du domaine et le contenu doit refléter les développements et les préoccupations de ce

travail social.

La formation au travail social de rue doit répondre aux besoins spécifiques des travailleurs sociaux de rue sur le terrain, qui sont confrontés aux problèmes spécifiques de la population cible avec laquelle ils travaillent, ce qui nécessite une analyse des projets et des besoins des équipes régionales dans leur pays ou dans les pays membres du Réseau. Dans les échanges internationaux, l'étude des besoins de formation et des méthodes déployées dans les pays permet le développement de projets appropriés pour les travailleurs sociaux de rue locaux.

Connecter les différents réseaux et partenariats transnationaux serait donc nécessaire et important car du nord au sud, de l'est à l'ouest, les travailleurs ont les mêmes préoccupations et posent les mêmes questions. Les rencontres d'échange et la compréhension des stratégies adoptées dans les différents pays leur permettent de mieux intégrer les stratégies ainsi que de comprendre les effets de la mondialisation sur la solidarité, le partage des connaissances, la défense des droits les plus élémentaires, les luttes et les résistances.

Plusieurs modèles de formation ont été présentés au cours du Forum, en fonction de l'objectif de la qualification et du niveau de formation : formation thématique, formation sur le terrain et stages, mini-programmes ou sessions de formation limités dans le temps, formation continue à court terme, formation à plus long terme, dans la plupart des cas formation en alternance, tant au niveau supérieur qu'au niveau universitaire.

La formation devrait être fondée sur le profil de compétences des travailleurs sociaux de rue. Bien que spécifique par la nature du problème central à résoudre, leur travail s'inscrit dans le cadre de l'intervention sociale, qui comprend notamment l'établissement de contacts avec des personnes en situation difficile et la connaissance de leurs problèmes et de leur potentiel. Les travailleurs sociaux de rue doivent donc être compatissants, moralement compétents, participatifs et capables d'impliquer les personnes qui sont brisées dans la résolution de leurs propres problèmes ... et quoi d'autre? Toutes ces compétences et qualités nécessitent donc une formation adéquate.

La contribution de la recherche au travail social de rue devrait être envisagée car ce sera l'un des défis majeurs des prochaines décennies. Il nous permettra d'expliquer les phénomènes sociaux auxquels nous sommes confrontés, d'étudier les causes et les effets de certaines de nos pratiques et l'efficacité de nos méthodologies, dont les résultats éclaireront le contenu de notre formation. L'analyse des besoins et de la documentation résultant de la pratique du travail social de rue, avec une méthodologie rigoureuse, serait impliquée dans l'amélioration de la qualité de celui-ci.

L'élaboration d'un programme de formation et d'un profil de compétences est un processus dynamique. Cette proposition se voulait initialement relativement exhaustive afin d'être visitée et examinée par les professionnels de la formation et adaptée et réajustée aux contextes et aux besoins de formation du groupe de stagiaires et du domaine.

Politique de formation et « acteur de réseau ».

Concrètement, une politique de formation au travail de rue qui s'appuierait sur des analyses antérieures pourrait s'appuyer sur quatre piliers :

Un pilier « certifiant » - Le défi d'une formation spécifique reconnue et débouchant sur un titre agréé est évidemment central ; dans l'état actuel des systèmes éducatifs, il est difficile de voir comment nous

pourrions transcender les logiques nationales. L'objectif pourrait être de mettre en réseau plusieurs centres de certification pour permettre des comparaisons de programmes et de processus. Une politique de mobilité proactive pour les étudiants pourrait être organisée.
Un pilier « recherche » - Nous ne parlons pas ici de recherche académique traditionnelle, mais d'une politique de recherche définie par le Réseau international et menée dans une diversité de pays. Nous pensons ici à une sorte de collège international itinérant, qui travaillerait annuellement sous forme de « séminaires », dans la logique de Michel de Certeau, pour étudier les « arts de faire » propres à une réalité locale, dans son articulation avec les questions de développement et les relations à travers les domaines culturels, sociaux, économiques et politiques concernés.
Un pilier sur la « formation continue des managers » – La transmission des connaissances est un enjeu majeur pour un réseau qui a une politique de formation internationale. Dans ce contexte, nous réfléchissons à un cursus pour les gestionnaires et facilitateurs du réseau sous la forme d'une « université ouverte ». Les programmes modulaires pourraient être conçus et mis en œuvre par des associations ayant une spécialisation reconnue dans ce domaine. Une partie importante des modules serait livrée « à distance ». Le groupe pilote DISWN définirait le programme d'études et les devoirs des modules.
Un pilier « réunions » - Enfin, il nous semble que la SwTI devrait identifier des lieux et des thèmes diversifiés pour les stages de ses membres, conformément aux trois piliers précédents.
Ces piliers doivent être définis en tenant compte du fait que la lutte pour l'existence (d'une politique de formation, de ses protagonistes, de ses valeurs) est souvent une lutte avec et contre l'existant. Une analyse différenciée (selon les différentes réalités) de relations similaires et opposées, ainsi que de relations interconnectées avec les pratiques et les protagonistes existants, devrait être effectuée.

4.1.4 Innovations apportées par l'université anglaise de Loughborough dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie

L'Université de Loughborough est internationalement reconnue pour sa narration appliquée, qui est devenue une force de recherche clé au cours des cinq dernières années.

La nature hybride de la narration numérique, combinant des processus narratifs / créatifs et l'utilisation de la technologie pour développer le résultat final, en fait un outil didactique puissant et flexible qui peut trouver une application dans plusieurs domaines.

Il existe une variété de façons dont la méthode DS a été mise en pratique dans le monde entier, mais d'une manière générale, le processus DS suit 5 étapes comme illustré ci-dessous :

1) Briefing et cercle d'histoires

Au cours de cette phase, les participants sont initiés aux éléments d'une histoire numérique et reçoivent une explication claire du processus et de l'échelle de temps impliqués.

Il est généralement recommandé d'envoyer quelques notes de préparation à l'avance, afin de permettre aux participants de maximiser leur expérience pendant l'atelier.

Après le briefing, le processus de narration proprement dit commence par un cercle d'histoires, au cours duquel les participants se réunissent (idéalement par groupes de 8 à 10 pour chaque animateur) pour commencer à partager verbalement leur premier concept d'histoire.

2) Écriture

La transition d'une histoire racontée pendant le cercle narratif à un script réel se produit à cette étape.

La durée de cette session peut varier en fonction de la préparation des participants lorsqu'ils viennent à l'atelier – c'est-à-dire s'ils ont ou n'ont pas déjà rédigé un script (cela peut être demandé dans les notes de préparation).

Le but ultime de cette phase est de préparer les scripts finalisés pour l'enregistrement vocal. Généralement, nous suggérons d'écrire des histoires ne dépassant pas 250 mots, de manière à générer une voix off d'environ 2 minutes.

3) Enregistrement

C'est à ce moment que commencent les éléments techniques de DS. Les participants sont aidés par l'animateur à enregistrer leur voix off (tout en lisant le script) et à éditer le fichier audio.

La qualité technique de l'audio et la « sensation » de la voix sont cruciales dans le processus de « fabrication ».

4) Édition

Au cours de cette phase, les participants sont guidés à l'aide d'un logiciel de montage vidéo pour combiner la bande sonore éditée avec d'autres effets sonores, des photographies personnelles, d'autres matériaux visuels, des titres, etc.

Il s'agit principalement d'un processus technique, mais les aspects créatifs et la collaboration entre les participants sont fondamentaux.

5) Partage

Généralement, chaque atelier DS se termine par une séance de projection, au cours de laquelle les participants présentent la vidéo qu'ils ont réalisée et partagent des réflexions sur le processus, en se donnant mutuellement des commentaires.

Comme nous parlons d'un « objet numérique », il est important de réfléchir également aux implications du partage de l'histoire avec un public plus large, si / quand la vidéo est publiée sur le Web.

En fait, la narration trans-média ouvre un autre chapitre.

4.2 ART-CONNECTION AMBITION & OBJECTIFS CO-CONSTRUCTION D'OUTILS DE PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE L'EDUCATION POUR *L'ACCOMPAGNEMENT* PÉDAGOGIQUE

La finalité du projet Art-Connection est de contribuer à construire un nouveau paradigme de l'éducation et de la formation et d'accompagner le changement vers la construction de nouvelles organisations agiles et mobiles sur des territoires apprenants qui nous permettront de vivre en harmonie dans un monde digitalisé et technologique, aux espace-temps complexes.

Il vise à développer l'intelligence collective sur des territoires apprenants dans une approche immersive et réflexive en construisant des partenariats pour favoriser les mobilités et l'emploi durable.

Il cherche également à promouvoir un système de validation-certification des acquis de l'expérience, qui sont en cohérence avec une approche globale de parcours, dans une considération systémique, une démarche de recherche-action-formation transdisciplinaire et alternante.

En bref, le projet Art-Connection souhaite promouvoir un système d'employabilité dans une approche holistique conforme à une philosophie de l'apprenance en donnant un cadre et un outillage pédagogique pour apprendre à se défaire des logiques technicistes et utilitaristes de nos systèmes « traditionnels ».

4.2.1 Les trois axes de recherche de la RAP Art-Connection

Pour répondre à une telle ambition, l'objectif central du projet Art-Connection sera de mettre en œuvre une recherche-action participative (RAP) dans les quatre territoires des partenaires d'Art-Connection afin de transposer leurs pratiques éducatives innovantes avec une entrée culturelle.

Les pratiques éducatives innovantes qui constituent l'activité principale des quatre partenaires peuvent être définies comme des pratiques éducatives multimodales-transdisciplinaires, articulant l'action, la recherche et la formation, avec un accompagnement à la pratique réflexive et éco-dialogique, selon un processus systémique de co-créativité, encourageant la responsabilité sociale et collective et le développement de partenariats et d'accords dans les territoires.

Les résultats de la variété des activités qui seront menées par les 4 partenaires pendant le RAP seront évalués et analysés sur 3 axes de recherche et 3 niveaux d'impact; micro, méso, macro.

Niveau micro – Les apprenants engagés dans la recherche-action participative (population cible)

- De quelle façon l'entrée culturelle permet-elle de faire émerger les aptitudes créatives individuelles favorisant une attitude positive propice à l'ouverture à l'autre, au monde, et le développement personnel, social, professionnel, économique ?

On cherchera à formaliser avec les apprenants expérimentateurs, les compétences individuelles et collectives qu'ils ont identifiées, mobilisées et développées, mais également quelles compétences ils pensent que les accompagnateurs devraient avoir pour les accompagner dans ce processus d'autoformation, et comment ils pourraient eux-mêmes accompagner leurs pairs à développer des compétences individuelles et collectives dans leur environnement social et culturel.

Niveau méso – Les professionnels engagés dans la recherche-action participative

- De quelle façon l'entrée culturelle permet-elle la transition vers un nouveau paradigme de l'éducation et de la formation des adultes afin d'encourager la participation à la vie culturelle sous toutes ses formes ?

On cherchera à identifier, avec les professionnels expérimentateurs, les compétences et les outils pédagogiques à développer pour accompagner les personnes dans un processus d'autoformation : quels principes à respecter, quels outils éducatifs appropriés, quelles connaissances-capacités et compétences à acquérir ou à développer par les professionnels accompagnateurs, pour la mise en œuvre des pratiques pédagogiques sur le terrain avec les populations cibles.

Niveau macro – Les organisations locales parties prenantes

- De quelle façon l'entrée culturelle permet-elle de construire des stratégies politiques et éducatives pour développer des territoires culturels apprenants et de valoriser et rendre visibles les impacts économiques et sociaux issus de cette diversité d'expression créative, d'appréciation, de participation et de réalisation d'œuvres d'arts ?

On cherchera à savoir de quelle façon les organisations, quelles qu'elles soient, se saisissent de l'outillage pédagogique issu du projet, pour construire au sein de leurs territoires, un système éducatif capable d'inciter chaque personne à participer à la vie commune par la reconnaissance de leurs talents et de leurs capacités créatives.

4.2.2 Focus sur le niveau MESO pour construire une boîte à outils pédagogique

Les quatre partenaires se concentreront sur le niveau méso pour la production de deux livrables (IO4 et IO5).

Au cours de la période d'expérimentation et de recherche, une attention particulière sera accordée aux recommandations et outils européens suivants :

- Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel.
- Nouvelle recommandation pour le cadre européen des certifications.
- Cadre ECVET pour la validation des acquis d'apprentissage/Octroi de crédits/Enregistrement des acquis d'apprentissage/Validation des crédits/Reconnaissance des acquis (unités, points)/Octroi de certification.
- Europass et Youthpass.

ANNEXES

- Ouverture du modèle de formation APP
- Les 3 étapes du parcours certifiant *Apprenant Agile*
- Utilisation du Youthpass en Italie
- Les 5 étapes non linéaires du travail social de rue
- Étude de cas en Angleterre pour démontrer la nécessité de développer des politiques territoriales culturelles

OUVERTURE DU MODELE DE FORMATION APP

Evaluation de l'environnement éducatif APP selon les 13 composantes de la grille GENIP[67]

Evaluation de l'ouverture du modèle de formation APP, construit selon le concept de l'autoformation accompagnée, propice à l'individualisation des parcours de formation des publics adultes.

GENIP	Niveau d'autodétermination laissé à l'apprenant dans l'environnement éducatif APP
1. Le lieu	L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir et de négocier le ou les différents lieux de sa formation ? Les premiers temps de l'ingénierie pédagogique du modèle de formation APP sont consacrés à la mise en relation et l'écoute active des personnes accueillies dans le centre APP. Un premier entretien individuel permet de prendre en considération l'ensemble de la réalité socio-culturelle de la personne. Il s'agit d'un moment clé de l'ingénierie pédagogique APP permettant à l'apprenant de déterminer lui-même les conditions les plus favorables à son apprentissage, incluant le lieu de sa formation. L'ensemble des activités pédagogiques des APP sont organisées autour d'un centre de ressources, incluant des plateformes e-learning. L'intégration des technologies numériques dans les parcours permet à l'apprenant d'articuler son programme de formation dans les temps et les lieux (synchrone/asynchrone – présentiel/distanciel) les plus adaptés à ses contraintes.
2. Le temps	Le temps de formation est - il négocié avec la personne ? Le premier entretien individuel et personnalisé qui survient en début de parcours, laisse à l'individu la possibilité de déterminer ses horaires et plages de formation en fonction de ses disponibilités et contraintes socio-culturelles et professionnelles. La mise en œuvre de l'autoformation accompagnée en APP offre : - des temps de formation en synchrone-asynchrone-présentiel-distanciel avec l'usage de plateformes e-learning ; - des temps de travail en groupe avec la participation aux ateliers collectifs sur des thématiques variées ; - des temps de travail individuels dans le centre de ressources ; - des temps d'entretiens individuels sont organisés selon les besoins de l'apprenant pour réguler son parcours de formation ; ces moments personnalisés permettent d'accélérer, ralentir, faire évoluer le plan de formation initialement prévu.

[67] En 1988, un groupe de chercheurs québécois a réalisé une **Grille d'Evaluation du Niveau d'Individualisation d'un Programme** : GENIP (ici, le mot québécois « Programme » est à rapprocher de celui de « Dispositif », selon la terminologie en usage en France). Les 13 composantes GENIP peuvent être rapprochées des 9 catégories de transaction du modèle de l'orientation de la responsabilité personnelle (PRO) : (1), la formulation des buts (2), la définition des objectifs d'apprentissage et des contenus (3), le rythme d'apprentissage (4), le choix des méthodes, des techniques et des modes de formation (5), le contrôle de l'environnement pédagogique (6), la promotion de l'introspection (7), la réflexion et l'esprit critique (8), l'évaluation de l'apprentissage (9). (Hiemstra, 2000). Roger Hiemstra convient que tous les adultes sont parfaitement capables de s'engager dans l'apprentissage autodirigé, faire des choix individuels et prendre en charge la responsabilité individuelle de leur propre apprentissage, lorsque les opportunités leur sont données. (Hiemstra, 2015).

3. L' accès	L'accès à la formation est-il suffisamment souple pour accepter à tout moment une personne qui en exprime le souhait, pour reconnaître les acquis individuels, pour proposer des sessions de rattrapage ? Le dispositif d'autoformation accompagnée APP est conçu selon un mode d'entrées-sorties permanentes ; chaque apprenant s'inscrit individuellement avec la possibilité de commencer et de finir sa formation selon ses propres contraintes personnelles et/ou professionnelles. Les premiers temps de l'ingénierie pédagogique du modèle de formation APP sont consacrés à la mise en relation et l'écoute active des personnes accueillies dans le centre APP et à la préparation à l'autoformation accompagnée : - Un premier entretien individuel et personnalisé avec un référent APP est un temps d'échange et de dialogue constructif entre deux adultes. Les techniques de l'explicitation permettent de clarifier avec l'apprenant le projet dans lequel il souhaite s'engager et de faire émerger les acquis d'expérience. - Des temps d'autopositionnements et de restitution des positionnements viennent compléter l'entretien personnalisé, sont parties intégrantes de l'ingénierie pédagogique et procèdent à l'identification préliminaire des acquis de connaissances relatifs aux savoirs de base. C'est sur la base de toutes les informations recueillies et en partenariat avec l'apprenant, qu'un plan de formation est co-contruit au plus juste de ses besoins, ce qui lui permettra de mener à bien son projet.
4. Le cheminement	L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir plusieurs cheminements possibles dans son parcours global de formation ? options en fonctions des objectifs et profils de chacun ? L'ingénierie pédagogique APP comporte toutes les composantes de de la pédagogie différenciée en correspondance avec l'Approche Centrée sur la Personne (ACP) (voir également chapitre 3.2.2). Les situations d'apprentissage proposées en APP dans le cadre de l'autoformation accompagnée sont autant de dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser l'agentivité de l'apprenant. L'apprenant est invité à choisir son menu et à piocher dans les ressources mises à sa disposition, celles qui lui conviennent le mieux. L'ambition des équipes pédagogiques APP est d'accompagner l'apprenant vers la découverte de son propre cheminement pédagogique et la prise en main de son apprentissage.
5. Le rythme	La formation proposée permet-elle à chacun de progresser à son propre rythme ? Durée flexible, rythme adapté à chacun ? Le dispositif d'autoformation accompagnée APP, qui relève d'un processus systémique d'apprenance, intègre la notion de durée.s dans l'apprentissage et offre par définition toute latitude à l'apprenant de choisir son propre rythme de formation, en tenant compte de ses contraintes culturelles et socio-professionnelles mais également, sur un plan psychopédagogique, de sa Zone Proximale de Développement (ZPD)[68].

[68] Le concept de **Zone Proximale de Développement** a été développé par le psychologue russe Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky est à l'origine du courant socioconstructiviste fondé sur une conception historico-culturelle du développement humain. Vygotsky affirme que le social précède l'individuel. Le thème majeur de sa théorie se rapporte à l'interaction sociale, jouant un rôle fondamental dans le processus de développement cognitif : nous apprenons grâce aux autres et cet apprentissage contribue à notre développement humain (ce que P. Carré a aussi traduit par sa citation « *on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres* »). La ZPD évalue le rapport entre le niveau de résolution de problèmes qu'un apprenant est capable d'effectuer avec l'aide d'autrui et celui qu'il atteint seul, non accompagné, selon 3 zones de conflits cognitifs : 1. zone de confort : je sais faire - 2. zone d'apprentissage : je sais faire en étant accompagné, 3. zone anxiogène : je ne sais pas faire.

6. La séquence	L'apprenant peut-il déterminer par lui-même l'ordre de succession de ses séquences d'apprentissage ? Possibilité de suivre des activités dans l'ordre ? Dans le désordre ? Le dispositif d'autoformation accompagnée APP offre par définition toute latitude à l'apprenant de choisir ses séquences d'apprentissage dans le cadre de la variété des modalités pédagogiques proposées durant le parcours de formation (individuel-collectif-synchrone-asynchrone-présentiel-distanciel). Les différents temps de co-construction de son plan de formation avec le référent APP (entretien personnalisé, autopositionnements suivis des restitutions, signature du contrat pédagogique), permettent à l'apprenant de prendre la main sur son apprentissage.
7. Les objectifs	L'apprenant participe-t-il, tout ou partie, à la définition de ses propres objectifs d'apprentissage ? la structure du programme peut-elle s'adapter aux objectifs de chacun ? Le projet individuel est la pierre angulaire de l'entrée en autoformation. Il correspond au premier pilier de l'autoformation pour souligner l'importance stratégique de l'engagement en formation de l'adulte. Cette réalité est illustrée par les citations suivantes : - *Pas d'autoformation sans motivation !* (P. Carré) - *Un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation.* (B. Schwartz, qui préconisait une « *pédagogie de la créativité, de la socialisation et du développement personnel* »). Les objectifs pédagogiques viennent s'ajuster autour de ce projet, au plus près des besoins de l'apprenant, dans un principe de co-construction et de co-détermination avec le référant APP.
8. Les contenus	Les conditions nécessaires sont-elles créées pour que le l'apprenant puisse définir les contenus qui lui conviennent le mieux ? L'apprenant peut-il définir ceux qui lui conviennent le mieux ? Le contrat pédagogique constitue le deuxième pilier de l'autoformation comme cœur de la négociation. Le contrat est un moment clé dans l'articulation des objectifs de formation et des finalités du projet personnel. Le contrat pédagogique est un élément essentiel dans le parcours de formation APP pour signifier l'engagement de l'apprenant dans un processus d'apprentissage, dont il est le moteur. Il symbolise l'autodétermination de l'apprenant, auteur de sa démarche de formation. Le contrat résume et recouvre toutes les étapes préliminaires qui ont permis le cheminement de l'apprenant dans l'identification, la clarification, la formulation de son projet, traduit en objectifs pédagogiques, dans le cadre d'un plan de formation. Le dispositif de formation APP offre toute latitude à l'apprenant pour mener à bien son projet porteur de sens, : variété des modalités pédagogiques proposées durant le parcours de formation (individuel-collectif-synchrone-asynchrone-présentiel-distanciel).

9. Le format	L'apprenant a-t-il le choix d'apprendre seul, en équipe ou les deux à la fois ? L'alternance individuel-collectif constitue le sixième pilier de l'autoformation accompagnée en APP. Il vient en réponse à ce fondamental pédagogique : *on apprend toujours seul mais jamais sans les autres*. (Citation de P. Carré). Seul avec documents et/ou ordinateur, en petit groupe autonome, en mini-ateliers ou en plus grand groupe avec formateur, l'apprenant en APP joue de la variété des situations sociales favorables à l'apprentissage, vécue par lui comme élément de « rythme » de l'apprentissage et affirmée comme une nécessité « structurelle » de l'accompagnement de l'autoformation. Car en effet, un dispositif pédagogique fondé sur les principes de l'autoformation ne doit en aucun cas se réduire à une « solo-formation » assistée par ordinateur. Dans le dispositif de formation APP, l'apprenant a toujours la liberté de choisir de travailler seul et/ou en groupe. Cette multiplicité de situations pédagogiques offertes à l'apprenant, l'amène graduellement à développer des relations sociales formelles (lors du travail en APP) et informelles (à ses marges).
10. Les méthodes	Des méthodes pédagogiques peuvent- elles être mises en œuvre à la demande de l'apprenant ? Peut-il choisir les méthodes qui lui conviennent le mieux ? L'apprenant a-t-il le choix ? La démarche personnelle d'apprentissage développée en APP s'appuie sur la variété des situations pédagogiques proposées (individuel-collectif-synchrone-asynchrone-présentiel-distanciel). Le dispositif de formation APP est caractérisé par sa mise en actes de la pédagogie différenciée (cf. chapitre 3.2.2). Les équipes APP sont des compagnons de parcours de l'apprenant ; elles l'accompagnent personnellement dans le cadre de modalités individuelles et/ou collectives. Le formateur facilitateur pousse et encourage l'initiative personnelle.
11. Les moyens	Dispose-t-il de liberté de choix dans la détermination de ces moyens dans un panel spécifique et suffisamment varié ? Les ressources s'adaptent-elles aux demandes des stagiaires ? Les structures porteuses du label APP, en réponse au cahier des charges APP, sont tenues d'organiser des environnements favorables aux apprentissages formels, non-formels et informels (logistique, technique, spatiale, pédagogique) pour accompagner un ensemble d'apprenants, travaillant individuellement sur des projets d'apprentissage variés. La formule APP est organisée autour d'un centre de ressources, qualifié d'atelier d'autoformation accompagnée, en accès libre, multimodal et pluridisciplinaire, permettant à chacun de choisir les moyens les plus appropriés à son objet d'apprentissage et adaptés à sa situation pédagogique. Les valeurs attachées et les pratiques pédagogiques déployées par les équipes APP, en réponse au dispositif d'autoformation accompagnée APP, transforment l'espace APP en un champ des possibles, un lieu d'expérimentation au cadre de la vie réelle, un laboratoire d'expériences, au sein duquel tout apprenant peut essayer, se tromper, recommencer, oser et se laisser surprendre, sans jamais craindre l'échec.

LES TROIS ETAPES DU PARCOURS CERTIFIANT *APPRENANT AGILE*

UTILISATION DU YOUTHPASS EN ITALIE

Dans le contexte italien, le volontariat revêt une valeur particulière au sein du troisième secteur, où il existe un sens dynamique de l'innovation et un fort intérêt pour la validation de l'apprentissage non formel et informel pour les travailleurs et les bénévoles ; de plus en plus souvent ces dernières années, en particulier dans le monde du volontariat organisé (associations, leurs organes représentatifs et de service), des projets ont été mis en œuvre pour réfléchir aux compétences que les volontaires peuvent acquérir et à leur potentiel en tant qu'outil d'entrée ou de réintégration sur le marché du travail.

Dans ce scénario, les centres de services bénévoles[69] ont été très actifs dans la réalisation de projets pilotes qui peuvent être considérés comme des pratiques exemplaires au niveau national[70].

Les organisations bénévoles italiennes ont également été très actives dans l'établissement de liens entre les politiques européennes en matière de développement et de reconnaissance des compétences et celles au niveau national; Outre l'utilisation de Youthpass depuis sa création, de grands efforts ont été déployés pour sensibiliser aux compétences des adultes, en attirant l'attention du marché du travail sur ce qu'il est possible d'apprendre dans des contextes informels et non formels.

Parmi les projets axés sur l'éducation et la formation des adultes, les suivants sont remarquables car ils ont réalisé des tests au sein des associations de volontaires italiens :

- 2015, VALIDVOL - Validation of Volunteer Project, un projet du North West Regional College de Derry (Royaume-Uni), avec UniTS Università del Terzo Settore comme partenaire national : le projet visait à créer un modèle de validation des compétences clés acquises lors du volontariat senior, à le tester et à promouvoir en général l'acquisition de compétences clés grâce au volontariat senior. Il s'adressait aux volontaires âgés de plus de 50 ans qui participaient à des services volontaires et souhaitaient renforcer leur employabilité, soit parce qu'ils étaient à la retraite, soit sous-employés, soit au chômage.[71]
- 2019, LEVER UP - un projet de la Fondazione Politecnico di Milano[72] valoriser l'apprentissage informel et les compétences transversales acquises par le volontariat afin d'accroître l'employabilité, la responsabilité sociale et la mobilité: le projet poursuit le travail entamé par un projet précédent qui a principalement conçu puis testé le modèle Lever Up, créé pour aider les personnes à valoriser les aptitudes et les compétences transversales acquises par le biais d'expériences d'apprentissage non formelles et informelles telles que le volontariat, dans le but de les aider à accroître leur employabilité, leur responsabilité sociale et leur mobilité.

---

[69] En Italie, les centres de volontariat (CSV) ont été créés au service des organisations bénévoles et, en même temps, sont gérés par elles, conformément au principe d'autonomie énoncé dans la loi-cadre sur le volontariat n° 266/1991 (maintenant abrogée). Sur la base du Code du troisième secteur (décret législatif 117/17), publié à la suite de la réforme de 2016 (loi 106), les centres ont pour tâche d'organiser, de gérer et de fournir des services de soutien technique, de formation et d'information pour promouvoir et renforcer la présence et le rôle des volontaires (5,5 millions selon les données de l'Istat en 2017) dans toutes les entités du secteur tertiaire.

[70] Parmi eux: Une recherche menée par Cesvot en 2011: Centro di Servizi per il Volontariato della regione Toscana (2011), Le competenze del volontariato: un modello di analisi dei fabbisogni formative, I Quaderni Cesvot, n.51 – aprile 2011 http://www.cesvot.it/repository/cont_schedemm/6721_documento.pdf; ATTITUDE, un projet développé par Ciessevi en 2017, le centre de service bénévole de la province de Milan: Centro di Servizi per il Volontariato della provincia di Milano (2017), Progetto ATTITUDE, https://www.csvlombardia.it/milano/post/attitude/

[71] https://www.validvol.eu/index.php/ financé par le programme LLP-Grundtvig

[72] http://www.leverproject.eu/ funded by the Erasmus+ Programme

Si nous nous concentrons spécifiquement sur le volontariat et les compétences dans le domaine culturel, l'expérience italienne a une longue histoire depuis l'époque des « anges de boue » dans l'inondation de Florence en 1966 : une enquête indique que six volontaires sur dix déclarent que le volontariat leur a donné l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences. Depuis 2012, un projet important a été mis en œuvre en Toscane, grâce à un partenariat entre le CESVOT (le centre régional de volontariat) et l'Autorité régionale toscane, avec la collaboration du Bureau régional du patrimoine culturel et paysager, de la Fédération régionale des volontaires pour le patrimoine culturel et d'autres partenaires :[73]

- 2012, MAGNA CHARTA DEL VOLONTARIATO PER I BENI CULTURALI (Magna Carta du volontariat pour le patrimoine culturel) : le projet visait à encourager la reconnaissance, la programmation et l'organisation du volontariat du patrimoine culturel et à intégrer son action avec les institutions nationales et locales, en tant que projet pilote qui pourrait être un modèle reproductible et exportable. L'idée derrière le projet était qu'un système de volontariat culturel plus fort et plus organisé permette aux citoyens et aux institutions de devenir plus conscients et plus attentifs au patrimoine culturel national, ainsi que de fournir un cadre pour le développement des compétences, en particulier les compétences culturelles, et pour mettre ces compétences à la disposition des autres de ceux qui les ont déjà en raison de leur expérience de travail ou de développement personnel.

D'un point de vue officiel, à partir de 2015, le programme national de validation des compétences des volontaires dans la fonction publique dans le cadre de la garantie pour la jeunesse a été la première application nationale concrète du nouveau cadre de validation décrit dans le décret sur le cadre national des qualifications régionales. Plus de 5000 volontaires, impliqués dans plus de 1100 projets de la Fonction Publique dans 11 régions, ont été impliqués dans la validation de leurs compétences, à l'issue d'un processus en trois phases :

1. Définition du profil du projet pour la certification ou analyse du projet et des activités prévues pour le volontaire en référence au Cadre national des qualifications régionales.
2. Début du dossier individuel du volontaire. Son organisation, qui se poursuit tout au long de la durée du projet, consiste en une collecte de documents et de preuves et implique à la fois le volontaire et son tuteur (opérateur local du projet).
3. Le processus se termine par la validation, effectuée par un organisme autorisé, qui effectue une évaluation finale par l'examen technique du dossier ou un entretien avec le volontaire, et publie un document de validation.

En juin 2016, une réforme législative structurelle du troisième secteur italien a été mise en vigueur dans la loi nationale 106/2016 et parmi les dispositions figurait le droit pour les volontaires d'avoir « la reconnaissance et le renforcement des compétences acquises au cours de l'achèvement du service civil universel visant à leur utilisation ultérieure dans l'éducation et les parcours professionnels ».

[73] voir: De Luca M., Gallani V. (a cura di), Volontariato e patrimonio culturale in Italia: strategie ed esperienze, La Mandragora

LES 5 ÉTAPES NON LINÉAIRES DU TRAVAIL SOCIAL DE RUE

Il y a beaucoup de similitudes dans tous les exemples reçus de différents pays. Nous pouvons clairement identifier une séquence d'étapes de travail caractéristiques d'une méthodologie. Cependant, avant de réfléchir au thème central que de nombreux travailleurs de rue à travers le monde utilisent pour mettre en œuvre leurs pratiques, nous devons insister sur la nature non linéaire de ce processus.

En effet, bien qu'il y ait une certaine logique dans la façon dont ces étapes sont présentées ici, le lecteur comprendra qu'elles s'emboîtent, se chevauchent et ont le plus de sens lorsqu'elles sont utilisées en conjonction circulaire les unes avec les autres.

Après avoir énoncé cet avertissement, il est utile d'établir les étapes importantes de la mise en œuvre du travail de rue afin que, lors de la mise en place de l'intervention, la qualité de son intégration dans son environnement permette aux travailleurs d'offrir un soutien individuel et de groupe significatif. Ainsi, le temps et l'énergie consacrés aux premières étapes constituent un investissement pour les étapes suivantes, et un retour régulier et cyclique à ces séquences favorise un renouvellement constant de l'intégration de la pratique.

- La première étape consiste à étudier le cadre à la fois théoriquement (contexte historique, social et culturel) et pratique (rencontrer des gens dans le quartier).
- La deuxième étape nécessite une présence sur le terrain ; c'est le « zonage » ou le « rond de quartier ». Cela nécessite une observation directe sans nécessairement intervenir. Cette étape permet l'absorption de la culture de la zone, ainsi que d'encourager le repérage des tâches à étudier. Cela doit être fait régulièrement afin de devenir un visage familier pour le public cible et d'être identifié comme une partie naturelle du paysage.
- La troisième étape est celle de l'identification : il faut dire qui vous êtes et pourquoi vous êtes là. C'est l'occasion pour le travailleur de rue de commencer à construire son rôle en négociant la place qu'il occupera parmi les habitants du quartier concerné.
- La quatrième étape consiste à établir une relation avec le public cible ; il s'agit d'établir des contacts avec les gens et d'offrir de la compagnie et des conseils. Du premier contact établi avec un individu jusqu'à l'échange d'idées plus ou moins confidentielles, le processus est progressif, passant de la suspicion à une relation basée sur la confiance. Lorsque le travailleur de rue est bien connu dans la communauté, les contacts circulent facilement et le travailleur est en mesure de se déplacer plus facilement vers les jeunes. Cependant, dans de nombreux cas, le travailleur de rue attend d'atteindre un certain « seuil » pour faire ses premiers pas : il s'agit souvent d'une forme de rétroaction de la communauté ou d'un individu en particulier qui prouve le début d'une relation de confiance.
- La cinquième étape est celle du soutien et de l'intervention. Cela peut se produire par la création d'un lieu d'interaction avec les jeunes et cela peut conduire au développement d'activités (qui aident également à rencontrer plus de jeunes), ou cela peut être limité à des interactions individuelles. Cela peut également se traduire progressivement par des activités de groupe ou de communauté plus importantes, impliquant des négociations entre les personnes aidées et d'autres personnes de la région (commerçants, autorités locales, etc.).

Comme mentionné précédemment, ces différentes étapes ne sont pas statiques ou linéaires, mais peuvent se chevaucher et sont continuellement renouvelées. Un élément essentiel est que la présence

passive et active du travailleur de rue lui permet « d'être reconnu comme un fait », ce qui signifie qu'ils peuvent effectivement devenir une sorte de repère ou de point de référence pour la personne qui a besoin d'aide. Ces étapes forment une boucle car le travailleur de rue est obligé de recommencer sur le même chemin, d'aller ailleurs, de rencontrer d'autres jeunes, de découvrir de nouvelles dynamiques. Mais à chaque étape du processus, il y a un moment de saut qualitatif, même si le travailleur de rue n'atteint jamais pleinement une connaissance parfaite d'une situation spécifique, d'une communauté ou des solutions qu'il devrait proposer.

Certains insistent sur l'idée qu'une étape supplémentaire devrait être ajoutée à celles déjà nommées ; la clôture et la pérennité de l'action sur le terrain. En effet, compte tenu de l'importance des liens établis avec les individus et du rôle joué par un travailleur de rue pendant la période concernée, beaucoup de gens estiment qu'il est important qu'ils prennent le temps de consolider les liens avant de quitter un emploi ou un secteur particulier. Cette procédure contribue en partie à éviter une autre rupture sociale, qui est souvent un problème pour les personnes qui ont besoin de l'aide du travailleur de rue, et d'autre part, elle peut faciliter l'introduction d'un autre travailleur sur le terrain. À cette fin, lorsque les ressources le permettent, certaines personnes encourageraient l'ancien travailleur de rue à prendre le temps d'introduire le nouveau, afin d'assurer la continuité dans le secteur.

Ce système de parrainage est vital. Outre les liens directs entre le nouveau travailleur de rue et son futur public, c'est avant tout un transfert du lien de confiance et de la transmission du capital symbolique et culturel qui se fera à travers ce soutien. Le parrainage peut prendre plusieurs mois si nécessaire.

ÉTUDE DE CAS EN ANGLETERRE POUR DÉMONTRER LA NÉCESSITÉ DE DÉVELOPPER DES POLITIQUES TERRITORIALES CULTURELLES

Le Défi de l'éducation culturelle est l'appel de l'Arts Council England pour que les secteurs de l'art, de la culture et de l'éducation travaillent ensemble afin d'offrir une éducation artistique et culturelle « cohérente » et « de haute qualité » à tous les enfants et à tous les jeunes. Ils visent à le faire en veillant à ce que les jeunes générations aient accès à l'art, aux musées et aux bibliothèques « excellents », afin de s'assurer que davantage d'enfants et de jeunes puissent créer, composer et jouer.

Selon la Cultural Learning Alliance, l'accès des enfants aux arts et à la culture est en déclin. À titre d'exemple, dans les écoles secondaires d'Angleterre, il y avait 20% moins d'enseignants d'arts et 21% moins d'heures d'arts enseignées en 2017 par rapport à 2010.

Dans son rapport de 2015, la Commission Warwick a souligné : « que le gouvernement et les industries culturelles et créatives doivent adopter une approche unie et cohérente qui garantisse l'égalité d'accès pour tous à une éducation culturelle riche et la possibilité de vivre une vie créative. Il y a des barrières et des inégalités en Grande-Bretagne aujourd'hui qui empêchent cela d'être un droit humain universel » (Commission Warwick 2015, p. 8.).

Au cours des dernières décennies, plusieurs initiatives gouvernementales ont encouragé la collaboration entre les secteurs de la culture et de l'éducation, telles que Creative Partnerships, Find Your Talent et une initiative du Arts Council England visant à financer des centres d'éducation musicale pour les enfants – un programme qui a ensuite été étendu aux musées et aux bibliothèques pour créer une empreinte culturelle plus large.

Cependant, selon « Young People and Arts Engagement: what we need » - un rapport commandé à ART31 par Arts Council England en 2017 - de nombreuses écoles n'offrent pas une offre artistique adéquate. Cela devient encore plus significatif si l'on comprend que 71,5 % des participants à l'étude ont identifié « l'école, le collège ou l'université » comme des lieux où les jeunes accèdent aux arts, et les jeunes issus de milieux moins privilégiés n'ayant visité des lieux artistiques et culturels que par le biais de voyages scolaires (ART31, 2017).

Malgré la variété des initiatives, ces efforts sont considérés par beaucoup comme insuffisants.

En 2012, un examen indépendant de l'éducation culturelle dirigé par Darren Henley (2012) pour le ministère de la Culture, des Médias et des Sports et le ministère de l'Éducation a fait valoir que tous les enfants peuvent et devraient bénéficier d'une éducation culturelle diversifiée, aventureuse et créative, car « pour de nombreux jeunes, les activités culturelles constituent une partie vitale de leur vie quotidienne » (Henley 2012, p. 3). En outre, l'examen a attiré l'attention sur le problème de l'inégalité – une inégalité des dispositions – pour les enfants et les jeunes à travers l'Angleterre et a recommandé qu'un petit nombre d'organismes « indépendants » travaillent en partenariat pour aligner leurs stratégies (Harland et Sharp, 2015), y compris Arts Council England, heritage lottery Fund, le British Film Institute, le Big Lottery Fund et English Heritage.

De nombreux critiques estiment que cette « disparité » est encore une caractéristique visible aujourd'hui; le Défi de l'éducation culturelle, cependant, est maintenant l'un des programmes les plus ambitieux dans sa portée et sa portée. Il demande aux « organisations artistiques et culturelles, aux établissements d'enseignement et aux autorités locales de s'unir pour promouvoir une offre artistique

et culturelle commune au niveau local, pour partager les ressources et parvenir à une prestation plus cohérente et plus visible de l'éducation culturelle par le biais de partenariats d'éducation culturelle » (Artscouncil.org.uk site Web). Il s'agit d'un effort conjoint entre l'Arts Council England et le ministère de l'Éducation pour améliorer l'alignement de l'éducation culturelle pour les jeunes grâce à ce qui a été appelé « Partenariats locaux pour l'éducation culturelle (LPEC) ».

Au cœur du travail des LCEPs se trouvent des organisations connues sous le nom de « ponts », qui travaillent avec des groupes communautaires locaux, des autorités, des écoles et des centres éducatifs, entre autres, pour co-concevoir et fournir une offre artistique et culturelle locale, partager des ressources et faciliter une prestation cohérente et visible de l'éducation culturelle. Actuellement, il y a 10 organisations de transition qui travaillent dans au moins 100 endroits à travers le pays pour galvaniser les partenariats locaux d'éducation culturelle. Les organisations Bridge sont cofinancées par le ministère de l'Éducation et comprennent : We are IVE (couvrant le Yorkshire et la région de Humber), Curious Minds (le Nord-Ouest), Arts Connect (les West Midlands), The Mighty Creatives (East Midlands), ainsi que d'autres.

Initialement, trois programmes LCEP ont été pilotés à Great Yarmouth, Bristol et Barking & Dagenham, dispensés par l'Arts Council en partenariat avec le British Film Institute, le Heritage Lottery Fund (HLF) et English Heritage. En 2014, la National Foundation for Educational Research (NFER) a été mandatée par le Cultural Education Partnership Group pour évaluer l'impact des partenariats locaux en éducation culturelle (LCEPs) sur les trois sites pilotes. Ces modèles de partenariats ont maintenant été reproduits partout au pays.

Chacun des sites pilotes a créé son propre plan d'intervention culturelle, conçu en fonction des besoins et des caractéristiques locales. Certains d'entre eux se sont concentrés sur la mise en relation des acteurs de l'éducation avec des acteurs culturels déjà actifs dans toute la région, tandis que d'autres se sont concentrés sur la création d'opportunités culturelles dans des scénarios où la culture était dispersée ou inégale.

Dans le cas de Barking et Dagenham, l'objectif était de créer et de promouvoir une participation et un engagement soutenus dans l'éducation culturelle, contrairement au scénario précédent caractérisé comme « inégal avec des poches d'intérêt important et des pratiques novatrices, contrastant avec un faible engagement dans certaines écoles et zones de l'arrondissement » (Harland et Sharp, 2015). L'évaluation du rapport a également suggéré que seules quelques organisations culturelles avaient des relations existantes avant le CEP, avec peu de collaboration et de partage de pratiques entre un plus large éventail de partenaires.

Le CEP de Barking et Dagenham était dirigé par un groupe de pilotage de partenaires composé de représentants de sept organisations: la direction de l'éducation de l'autorité locale, des représentants des services de la culture, du patrimoine, des loisirs, de la musique et de la bibliothèque de l'autorité locale; l'organisation du pont; Arts Council Angleterre ; le British Film Institute; un représentant de l'équipe de développement de HLF London; deux écoles; et les organisations combinées du portefeuille national des arts de la région.

Le groupe directeur du CEP a produit un document sur le « droit culturel » qu'il a partagé avec les écoles locales et qui décrivait un droit minimum d'accès aux arts pour les enfants d'âges différents.

Voici quelques-unes des principales activités mises en œuvre par ce PEC :

- Passeports culturels : Le SCEP a élaboré un portfolio culturel pour tous les enfants de l'arrondissement afin de documenter et de célébrer leurs réalisations culturelles. Le SCEP a encouragé 21 membres du personnel scolaire à devenir des conseillers formés au Prix des arts, dans le rôle de soutenir et de développer l'administration du Prix des arts et du passeport culturel. Ils sont également un point de contact pour la sensibilisation aux opportunités culturelles pour les enfants et les jeunes.
- Parcours vers les industries créatives et culturelles : Les partenaires du CEP se sont rendu compte que peu de jeunes aspiraient à travailler dans les industries créatives. Par conséquent, ils ont exploré comment offrir un meilleur accès et des voies d'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi dans les arts, la culture et le patrimoine. Ces initiatives comprenaient l'offre de cours liés au cinéma aux étudiants locaux de plus de 16 ans et l'introduction d'une offre d'éducation alternative après 16 ans avec des qualifications créatives, une formation et un apprentissage, entre autres choses. Les partenaires du PEC ont également cherché à établir un lien avec le programme d'emploi créatif existant.
- Centenaire de la Première Guerre mondiale (patrimoine local) : Un certain nombre de partenaires ont aligné leurs programmes sur un accent particulier sur le centenaire de la Première Guerre mondiale, afin d'intégrer la culture et le patrimoine locaux dans l'apprentissage des enfants. Les partenaires du CEP ont élaboré une proposition de collaboration réussie pour Grants for the Arts afin de piloter un programme impliquant des activités artistiques, culturelles et patrimoniales avec les écoles, qui a abouti à un festival culturel. Cette initiative a impliqué 24 écoles heritage à Barking et Dagenham.
- Identifier et recruter des « champions culturels » scolaires : Vingt-neuf personnes ont été recrutées, dans le but d'aider à rehausser le profil de l'engagement culturel dans les écoles. Ce nombre représente plus de la moitié des écoles de l'arrondissement. En outre, le CEP a organisé une nouvelle conférence annuelle à l'intention des chefs d'établissement et des gouverneurs afin de promouvoir la valeur de l'éducation culturelle et de sensibiliser aux possibilités d'éducation culturelle. La conférence a réuni des fournisseurs culturels et des bailleurs de fonds avec des écoles pour partager l'apprentissage et les idées.

Le rapport a évalué l'impact sur les partenaires, l'offre et les enfants et les jeunes, suggérant que « les partenaires anticipent des impacts à long terme sur la réussite, les aspirations et l'ambition des jeunes en faisant l'expérience d'une offre culturelle diversifiée, comme l'a expliqué un partenaire scolaire: les projets interdisciplinaires qui permettent aux enfants de danser, de produire des œuvres d'art, des sculptures ou des films, englobent de nombreux enfants qui peuvent montrer leur talent et leur apprentissage de différentes manières ». (Harland et Sharp 2015, p. 16).

Malgré le fait que les partenariats étaient à un stade précoce de développement au moment de l'étude et que leur efficacité et leur durabilité à long terme n'ont donc pas pu être établies, le rapport contient de nombreuses informations intéressantes.

Tout d'abord, les partenaires ont réussi à travailler ensemble en tant que LPEC sur la conception, le financement et la mise en œuvre de projets d'éducation culturelle collaborative, à défendre la valeur de l'éducation culturelle et à encourager les écoles à accroître leur engagement dans l'offre culturelle. Selon l'étude, les PLCEV ont démontré une capacité accrue à fournir une éducation culturelle,

augmentant non seulement le nombre mais aussi la variété de l'offre culturelle, enrichissant et diversifiant l'expertise et les expériences culturelles. Parmi les premiers impacts des PSCV pour les enfants et les jeunes, l'étude a révélé : un engagement accru dans la culture ; l'engagement dans un plus large éventail d'activités culturelles ; renforcement de la confiance, de l'engagement et des aspirations ; les possibilités d'emploi et de formation ; et une meilleure compréhension de la culture, de l'histoire et de la fierté locales dans la région.

En outre, le rapport suggère le potentiel d'une adoption plus large du travail en partenariat pour l'éducation culturelle, tout en reconnaissant que cela peut nécessiter des investissements plus importants et l'inclusion d'une stratégie à plus long terme, qui ne se limite pas au travail des seuls PLCEV.

Le rapport souligne certains facteurs critiques pour l'efficacité des PSEV, tels que suggérés par les partenaires et les parties prenantes, par exemple qu'il n'existe pas de plan unique pour un PCEV réussi et qu'ils « doivent être détenus localement et répondre aux besoins, aux actifs et aux circonstances locaux ». Cette autonomie permet aux partenaires d'opérer avec les caractéristiques et les caractéristiques de leurs communautés au premier plan de leur travail, un élément central lors de la conception d'un type d'intervention local et culturellement sensible.

D'un autre côté, cependant, les partenaires ont également suggéré que les PEC s'étendent à d'autres partenaires potentiels tels qu'un large éventail de fournisseurs de services culturels et patrimoniaux, d'écoles, d'universités et d'autres milieux éducatifs, l'autorité locale, l'organisation de passerelle et éventuellement aussi les employeurs. De cette façon, il a été estimé que le partenariat refléterait le paysage culturel local et qu'ils devraient pouvoir participer au processus de prise de décision en suivant une structure définie et claire, avec l'idée de prendre des mesures collaboratives afin d'atteindre un objectif commun.

Enfin, le rapport recommande la nécessité de mobiliser des ressources avec succès afin de développer des activités de partenariat pour répondre aux besoins identifiés. À tout le moins, les PLCEV doivent identifier des ressources modestes pour soutenir la coordination des projets et l'administration de base des partenariats. En outre, l'étude souligne le fait que le développement et l'intégration de nouvelles approches de travail sous la forme de PEC prennent du temps et nécessitent également des attentes réalistes quant à ce qu'ils peuvent réaliser à court, moyen et long terme. Cette recommandation souligne la nécessité d'efforts durables et cohérents dans le temps (en termes de ressources et de planification et de vision à long terme) qui contribueraient à laisser derrière eux la « disparité » de la prise en charge des enfants et des jeunes.