

Monographies ÉA  
AEEA

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation



# GLOSSAIRE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN EUROPE

Sous la direction de Paolo Federighi



Avec le soutien de la Commission européenne, Programme Socrates, Éducation des Adultes



---

# GLOSSAIRE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN EUROPE

Sous la direction de Paolo Federighi  
en coopération avec Willem Bax et Lucien Bosselaers

Hambourg 1999

---

L'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Hambourg, est une entité juridique indépendante. Alors que les programmes de l'Institut sont établis selon les termes fixés par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité et l'UNESCO ne répond pas de leur contenu.

Les points de vue, choix de faits et opinions exprimés émanent de l'auteur et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Hambourg.

La formulation employée et la présentation du matériel utilisé dans cette publication n'impliquent nullement d'une quelconque opinion de la part du Secrétariat de l'UNESCO sur le statut légal, les Autorités ou les délimitations de frontières de quelque pays ou territoire que ce soit.

© Association Européenne pour l'Éducation des Adultes (AEEA), 1999  
et  
Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE)

ISBN 92 820 2082-7

Avec le soutien de la Commission européenne, programme Socrates, formation et éducation des adultes.

Publication conjointe:  
Association Européenne pour l'Éducation des Adultes, Barcelone, Espagne  
et  
Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE), Hambourg, RFA

Préparation à l'impression de la version française:  
Pierre Freynet

Assistance technique et coordination:  
Maria Alessandra Federighi

Mise en page:  
Norbert Appenrodt  
Cendrine Sebastiani

Impression:  
Druckerei Seemann GmbH & Co., Hambourg

# Sommaire

Liste des Auteurs .....	VIII
Préface .....	1
Introduction : Glossaire de l'éducation des adultes en Europe .....	3
Mots clés de l'éducation des adultes .....	13
1. Théories et concepts généraux	
Andragogie .....	Z. Jelenc ..... 13
Andragogique, (Cycle d') .....	Z. Jelenc ..... 14
Apprentissage auto-dirigé .....	E. Nuissl ..... 14
Apprentissage fondé sur le travail .....	P. Tosey ..... 16
Apprentissage tout au long de la vie .....	R. Fieldhouse ..... 17
Arbres de connaissances .....	P. Freynet ..... 17
Auto-développement (L'adulte en tant qu'acteur d') .....	T. Märja ..... 18
Autoformation .....	G. Bonvalot ..... 19
Bildung .....	E. Nuissl ..... 20
Compétence médiatique .....	E. Nuissl ..... 21
Compétence non formelle .....	S. Bjerkaker ..... 22
Concept d'éducation des adultes .....	T. Märja ..... 22
Développement de la personnalité .....	L. Harangi ..... 23
Éducation à l'environnement et au patrimoine .....	P. Orefice ..... 24
Éducation communautaire .....	R. Fieldhouse ..... 24
Éducation des adultes .....	S. Bjerkaker ..... 25
Éducation libre .....	S. Bjerkaker ..... 25
Éducation nonformelle .....	W. Bax ..... 26
Éducation populaire .....	B. Baudelot, J.-F. Chosson ..... 27
Éducation populaire .....	A. Carlsen ..... 28
Éducation pour personnes adultes .....	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A. Victor Martín .. 28
Éducation réflexive des adultes .....	E. Nuissl ..... 29
Éducologie .....	Z. Jelenc ..... 30
Formation – Vorming .....	L. Bosselaers ..... 30
Formation continue .....	R. Fieldhouse ..... 31
Formation continue comme facteur de (dé)localisation .....	E. Nuissl ..... 31
Société apprenante .....	P. Jarvis ..... 32
Travail d'étude .....	S. Bjerkaker ..... 33

## 2. Stratégies et politiques

## 2.1. Concepts généraux

Accès .....	R. Fieldhouse .....	35
Bien-être social .....	W. Bax .....	36
Coopération internationale dans le domaine de l'éducation pour adultes .....	P. Bélanger .....	36
Démocratisation de l'éducation des adultes ..	P. Bélanger .....	39
Éducation des adultes .....	W. Bax .....	41
Enseignement professionnel .....	W. Bax .....	41
Formation continue .....	M. Trantallidi .....	42
Modèle territorial/local (intégré) .....	P. Orefice .....	42
Orientation sur l'apprenant .....	G. Bisovsky, E. Brugger .....	43
Politique de formation continue .....	T. Märja .....	44
Politique de l'apprentissage tout au long de la vie .....	J. Holford .....	45

## 2.2. Législation et mesures

Cadre législatif pour l'éducation des adultes ..	I. Boeru .....	47
Cercle d'études .....	A. Carlsen .....	47
Congé-formation .....	E. Nuissl .....	48
Congé payé de formation (concept) .....	L. Bosselaers .....	49
Coopération .....	E. Nuissl .....	49
Droit d'apprendre .....	W. Bax .....	50
Institutionnalisation du système d'éducation des adultes .....	G. Bisovsky, E. Brugger .....	51
Projet de rotation dans le travail .....	A. Carlsen .....	51
Structure des qualifications .....	W. Bax .....	52

## 3. Systèmes et secteurs

## 3.1. Système général

Association nationale d'éducation des adultes	P. Hartl .....	53
Assurance Qualité / Certification .....	C. Griffin .....	54
Comités départementaux à l'éducation des adultes .....	M. Trantallidi .....	54
Développement organisationnel .....	E. Nuissl .....	55
Éducation des adultes à distance .....	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A. Víctor Martín	56
Éducation post-scolaire .....	R. Fielhouse .....	57
Éducation socio-culturelle .....	L. Bosselaers .....	58
Enseignement ouvert .....	A. Carlsen .....	58
Entreprises municipales .....		
pour le développement socio-culturel .....	M. Trantallidi .....	59
Fédération .....	E. Nuissl .....	59
Fonds national de formation .....	P. Hartl .....	61
Formation ouverte .....	J. Holford .....	61
Institut national d'éducation communautaire	H. Laszlò .....	62
Interministérielité (Commission pour l') .....	R. Falgas .....	64
Partenariat social .....	G. Bisovsky, E. Brugger .....	65

Plates-formes régionales pour dispensateurs de formation .....	L. Bosselaers .....	66
Structures de l'éducation des adultes .....	V. P. Rybalko, S.I.Zmeyov .....	66
Travail socioculturel .....	W. Bax .....	67
<b>3.2. Services</b>		
Centres d'apprentissage ouvert .....	P. Freynet .....	68
Centres d'autoformation .....	R. Falgas .....	69
Organismes associés .....	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A.Víctor Martín..	69
Orientation .....	J. Summers .....	70
Structure de soutien .....	E. Nuissl .....	70
<b>3.3. Institutions</b>		
Centres culturels et civiques .....	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A.Víctor Martín..	72
Deuxième voie de formation .....	G. Bisovsky, E. Brugger .....	72
Écoles de production .....	A. Carlsen .....	73
Enseignement de la seconde chance .....	L. Bosselaers .....	74
Formation libre pour les jeunes .....	A. Carlsen .....	74
Système scolaire pour adultes .....	L. Harangi .....	75
<b>3.4. Culture</b>		
Centre culturel .....	M. Trantallidi .....	76
Centre culturel .....	A. Lopès .....	76
Protection du patrimoine culturel .....	L. Harangi .....	77
<b>3.5. Travail</b>		
Éducation en relation avec le travail .....	M. Löhmus and T. Märja .....	78
Éducation en cours d'emploi .....	Z. Jelenc .....	79
Formation ouverte orientée sur l'emploi .....	L. Harangi .....	79
Formation professionnelle complémentaire .	V. P. Rybalko, S.I.Zmeyov .....	80
Formation professionnelle continue .....	P. Freynet .....	81
Organisation apprenante .....	P. Tosey .....	81
Université d'entreprise .....	L. Merricks .....	82
Université pour l'industrie .....	L. Merricks .....	83
<b>4. Organisations et prestataires</b>		
Association d'études .....	A. Carlsen .....	85
Association d'organismes d'éducation des adultes .....	P. Hartl .....	85
Bourse des formations .....	Z. Jelenc .....	86
Centre communautaire .....	C. Rohrer .....	87
Centres d'éducation pour personnes adultes	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A.Víctor Martín..	87
Centres de formation générale .....	M. Trantallidi .....	88
Centres de formation régionaux .....	W. Bax .....	88
Centres du troisième âge et universités de l'expérience .....	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A.Víctor Martín..	89
Centres pour l'éducation agricole .....	M. Trantallidi .....	90
Centres républicains/écoles populaires .....	A. Lopès .....	90

Collectivité .....	A. Lopès .....	91
Danse, (Maison de la) .....	L. Harangi .....	91
École-club .....	C. Rohrer .....	92
Institut du travail de la confédération		
hellénique des travailleurs .....	M. Trantallidi .....	92
Réseau d'échange réciproque des savoirs .....	P. Freynet .....	93
Université libre ou populaire .....	M. Trantallidi .....	94
Université populaire baltique .....	T. Koie .....	94
Université populaire danoise .....	A. Carlsen .....	95
Université populaire de jour .....	A. Carlsen .....	95
Université populaire des travailleurs .....	Z. Jelenc .....	96
Université populaire espagnole .....	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A. Víctor Martín ..	96
5. Programmes, activités, méthodes		
5.1. Programmes et activités		
Éducation de base des adultes .....	E. Nuissl .....	99
Enseignement de promotion sociale .....	L. Bosselaers .....	100
Formation continue des commerçants .....	L. Bosselaers .....	100
Formation des agriculteurs et cours		
de recyclage .....	L. Bosselaers .....	101
Illettrisme (Lutte contre l') .....	P. Freynet .....	101
Initiative éducation des adultes .....	A. Carlsen .....	102
Méthodologie de la formation à la direction	T. Märja, M. Löhmus .....	102
Programmes de garantie sociale .....	J. García Carrasco, J.L. Blazquez, A. Víctor Martín	103
5.2. Méthodes		
Brainstorming .....	J. Kalnicky .....	105
Contrat d'enseignement .....	W. Bax .....	105
Cours par correspondance .....	L. Bosselaers .....	106
Enseignement combiné .....	C. Rohrer .....	106
Entraînement mental .....	J.-F. Chosson .....	106
Flash – Blitzlicht .....	C. Rohrer .....	107
Ingénierie de formation .....	P. Freynet .....	107
Méthode buzz .....	C. Rohrer .....	108
Nouvelles très importantes de la journée .....	P. Hartl .....	108
Plan de communication .....	L. Bosselaers .....	109
Planification du programme .....	C. Rohrer .....	109
Psychogymnastique .....	P. Hartl .....	110
Réactions à la formation sur		
les lieux de travail .....	P. Hartl .....	110



## 6. Publics

Apprentissage .....	K. Simeonides.....	113
Éducation civique dans les prisons.....	P. Hartl .....	113
Éducation des adultes pour les tsiganes.....	L. Harangi.....	114
Initiation à la citoyenneté .....	W. Bax .....	115
Participation à l'éducation des adultes .....	P. Jarvis .....	116
Qualifications clés .....	E. Nuissl.....	117
Système de compétences parallèles pour adultes.....	A. Carlsen.....	118
Troisième âge.....	P. Jarvis .....	118
Validation des acquis et des compétences.....	P. Freynet.....	119

## 7. Acteurs de l'éducation des adultes

Coordinateur .....	K. Symeonides.....	121
Directeur de centre .....	C. Rohrer .....	122
Directeur d'études .....	C. Rohrer .....	122
Éducateur .....	K. Symeonides.....	122
Formateur en entreprise.....	C. Rohrer .....	123
Formation des formateurs.....	J. García Carrasco, J.L. Blázquez, A. Víctor Martín	123
Formation des formateurs dans les universités populaires .....	I. Boeru .....	124
Gardien de soirée .....	C. Rohrer .....	124
Personnes de référence .....	I. Boeru .....	124
Professionnalisme .....	E. Nuissl.....	125
Travail en réseau pour un nouvel apprentissage des adultes .....	G. Bisovsky, E. Brugger .....	126

## Liste des Auteurs

Willem Bax	AEEA Bureau d'Amersfoort, NL
Paul Bélanger	UIE, Hambourg, D
Corinne Baudelot	Peuple et Culture, F
Gerhard Bisovsky	Verband Österreichischer Volkshochschulen (VCVO), A
Sturla Bjerkaker	Voksenopplæringsforbundet, N
José Luis Blazquez	Université de Salamanque, E
Ileana Boeru	Association nationale des universités populaires, RO
Guy Bonvalot	Peuple et Culture, F
Lucien Bosselaers	AEEA et VCVO, B
Elisabeth Brugger	Verband Österreichischer Volkshochschulen (VCVO), A
Arne Carlsen	Académie populaire nordique, S
Joaquim García Carrasco	Université de Salamanque, E
Jean-François Chosson	Peuple et Culture, F
Rosa Maria Falgas	AEEA Bureau de Barcelone, E
Paolo Federighi	AEEA et Université de Florence, I
Roger Fieldhouse	Université de Glasgow, GB
Pierre Freynet	Université d'Angers, F
Colin Griffin	Université de Surrey, GB
Laszlò Harangi	Nepfoiskolai Tarsaság Major, H
Pavel Hartl	Université Charles, CS
John Holford	Université de Surrey, GB
Tatjana Koie	Université de Lettonie, LT
Peter Jarvis	Université de Surrey, GB
Zoran Jelenc	Centre Slovène de l'éducation des adultes, SL
Juraj Kalnicky	Académie de l'éducation, CS
Albino Lopès	Semarte, P
Merle Lõhmus	Centre ETKA 'Andras', EE
Talvi Märja	Université de Tallin, ETKA 'Andras, EE
Antonio Víctor Martín	Université de Salamanque, E
Linda Merriks	Université de Surrey, GB
Ekkehard Nuissl	Institut allemand pour l'éducation des adultes, D
Paolo Orefice	Université de Florence, I
Carl Rohrer	Fédération suisse pour l'éducation des adultes, CH
Victor P. Rybalko	Pan-Russia Znanie
Judith Summer	Institut national pour l'éducation des adultes et continue, GB
Klitos Symeonides	Association chypriote pour l'éducation des adultes, CY
Magda Trantallidi	Ministère de l'éducation nationale et du culte, GR
Paul Tosey	Université de Surrey, GB
Serguey I. Zmeyov	Pan-Russia Znanie, RUS

## Préface

Angela Vegliante

Au cours du second semestre 1996, la présidence irlandaise ouvrit un débat au sein du Comité de l'Éducation du Conseil de l'Éducation de la Communauté européenne sur une future stratégie pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Le débat se concentra sur tout un ensemble de termes «nouveaux», tels que «environnements de formation», «cadres formels, non-formels et informels», «éducation communautaire», etc., qui, à leur tour, provoquèrent l'introduction de concepts nouveaux et différents, s'appuyant sur l'apprentissage plutôt que l'éducation, sur l'intégration des différents environnements éducatifs, et sur la promotion d'itinéraires individuels au milieu de ces derniers.

Il était clair dès le début que ce débat allait constituer un défi, et que cette fois les difficultés ne viendraient pas des différences entre les systèmes «napoléoniens» ou «non-napoléoniens» d'éducation, ni des différences entre «Nord» et «Sud». Il avait été demandé au Comité de donner son avis sur la coopération entre les secteurs formel et non-formel d'éducation, alors que les programmes d'éducation antérieurs se souciaient surtout d'encourager la coopération dans le cadre du système formel.

La perspective traditionnelle avait changé, ce qui provoqua un problème de communication aigu. Le Comité ne possédait pas la terminologie de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, qui s'était développée en dehors du système formel, et était incapable de trouver une base commune pour lancer le débat.

A cette époque, j'étais responsable, à la Commission européenne, de l'«Action pour l'Éducation des Adultes», fraîchement créée, de telle sorte que les problèmes de dialogue entre deux secteurs qui, à quelques exceptions près dans certains pays, n'ont pas l'habitude de coopérer, ne constituaient pas une nouveauté pour moi. Leurs méthodes, leurs objectifs et leurs structures sont différents. Toutefois, ce qui ressortait clairement des documents de politique générale rédigés à la fois au niveau des États membres et à celui de la Communauté, c'était qu'un renouvellement complet des connaissances et des compétences pour l'ensemble de la population constituait la clé d'une participation pleine et entière à la citoyenneté et d'une actualisation des compétences liées au travail.

En conséquence, l'action pour l'éducation des adultes, dans le cadre du programme «Socrates», créé sans vocation spécifique, si ce n'est la promotion d'une dimension européenne dans l'éducation des adultes, devint immédiatement un petit laboratoire d'avant-garde. Ceci fournit la base nécessaire aux expérimentations dans les domaines clés de l'éducation des adultes : promotion de la demande individuelle, amélioration du dispositif, services d'appui nécessaires, et procédures de validation et de certification. Ceci fournit aussi l'impulsion permettant de surmonter le «gouffre de la communication». Un langage commun était nécessaire pour codifier les connaissances fondamentales de ce secteur et la terminologie de base.

C'est la raison pour laquelle la proposition de l'Association européenne d'Éducation des Adultes de réaliser un glossaire sur l'éducation des adultes venait à point nommé. Encore plus opportune est la publication de ce manuel, qui coïncide avec une étape dans l'éducation des adultes : l'adoption par la Commission européenne du nouveau programme éducatif communautaire pour les années 2000-2006 avec, pour la première fois, un «chapitre» consacré à l'éducation des adultes et intitulé : «Grundtvig : d'autres voies pour l'éducation».

C'est ainsi que nous sommes passés d'une action timide dans le programme précédent à une véritable base pour l'innovation dans l'éducation des adultes européenne.

Dans ce contexte, le glossaire va au-delà de son ambition initiale. Il fournit un manuel des pratiques d'éducation des adultes les plus significatives dans toute l'Europe. Il décrit les principaux développements historiques, politiques et sociaux de l'éducation des adultes – un secteur profondément enraciné dans la société civile de chaque pays.

Le tableau qui en émerge est varié et passionnant, même s'il n'est pas toujours facile à déchiffrer, et constitue une source inépuisable de créativité et de modèles originaux pour les systèmes de formation européens.

# INTRODUCTION

## Glossaire de l'éducation des adultes en Europe

Paolo Federighi

### 1. A QUI EST DESTINÉ LE PRÉSENT GLOSSAIRE ?

Un glossaire constitue, dans quelque discipline que ce soit, un instrument lié non seulement à un courant de pensée mais aussi à une époque historique précise. C'est encore plus vrai en matière d'éducation des adultes. Le fait que l'on passe aujourd'hui des premières terminologies des années 70, à la production d'encyclopédies, dictionnaires, glossaires... est un signe des temps. L'éducation des adultes perd, dans tous les pays de l'Union européenne, son statut de secteur quasi-vierge, confié à des personnes de bonne volonté. Elle devient – tant sur le terrain de la recherche que sur celui de la politique – un objet en évolution rapide, dont il est difficile de suivre les dynamiques.

Le présent glossaire a été produit parce que la construction d'un espace commun européen l'exige; parce qu'il existe aujourd'hui des politiques et des mesures y compris dans le domaine de *l'éducation et formation des adultes*, parce que de nouveaux sujets – institutions, partenaires sociaux, mouvements sociaux – entrent en scène avec une nouvelle prise de conscience et de nouveaux devoirs; parce que la politique, la praxis, la réflexion, la recherche ont abouti à de nouvelles définitions de notre champ de travail et, par conséquent, à l'invention de nouveaux termes.

En ce sens, notre glossaire a été mis au point par les hommes et les femmes d'aujourd'hui, afin que l'on puisse mieux se comprendre et, quoi qu'il en soit, sans prétendre homogénéiser l'actuelle tour de Babel terminologique.

### 2. LES MOTS CLÉS SÉLECTIONNÉS

Un glossaire se doit d'être un instrument dynamique. Il doit être constamment mis à jour et enrichi du fait de l'apparition de nouveaux termes et du glissement de sens des termes déjà usités. C'est pourquoi, outre la version sur papier, nous confions la diffusion du glossaire à l'Internet et à la communauté virtuelle de l'AEEA, et nous demandons aux utilisateurs de dialoguer avec les responsables du site, de nous faire part de leurs commentaires sur les divers termes, de nous communiquer les termes manquants ainsi que leur description.

Cette première version contient plus de 150 mots clés et, dans la plupart des cas, il s'agit de syntagmes, ou chaînes de mots. Ce nombre est trop limité pour prétendre couvrir l'ensemble du champ et toutes les particularités nationales. Tel n'était d'ailleurs pas notre propos. En fait, notre objectif est de proposer un instrument facile à utiliser, capable d'offrir un choix des termes les plus récurrents et les plus significatifs. Le lecteur peut trouver ici une sélection qui tient évidemment compte des différences nationales mais qui, dans le même temps, tend à proposer les mots clés essentiels pour comprendre les différents

aspects de l'éducation des adultes en Europe. De plus, nous nous sommes efforcés d'introduire également les termes qui reflètent les avancées de la praxis et de la réflexion contemporaine en matière d'éducation à l'âge adulte.

Dans certains cas, nous présentons plusieurs descriptions du même terme ou concept. Tel est le cas lorsque :

- il existe des différences sémantiques sensibles dans l'usage d'un même terme selon les pays ou les aires culturelles;
- on rencontre des approches diversifiées selon les écoles de pensée;
- nous avons estimé utile d'accompagner la description du concept général de la présentation d'un cas concret tiré d'une réalité nationale spécifique.

Quant à la répartition des mots clés par rapport aux différentes aires culturelles et linguistiques, nous sommes partis de la constatation qu'il n'existe pas encore de langage commun. S'il en existe bien un dans certains domaines limités de la question, ses éléments essentiels ont du mal à trouver des signes, des signifiés et des signifiants communs. Un projet comme le nôtre se voit ainsi imposer deux conditions.

En premier lieu, nous sommes obligés de recueillir, comme dirait De Saussure, l'ensemble des signes linguistiques, des images acoustiques, des concepts en usage dans les différentes aires linguistiques, culturelles et politiques.

En second lieu, comme il s'agit de syntagmes, de groupes de mots liés par des rapports associatifs (toujours selon les expressions de De Saussure), la traduction dans une autre langue constitue une tâche ardue et susceptible de créer des distorsions. En effet, il ne faut pas oublier que le rapport entre les mots et les concepts est des plus variés à partir du moment où l'on peut rencontrer les cas suivants :

- Absence de mots et de concepts correspondants dans d'autres langues;
- Présence de mots correspondants (traduction littérale), mais absence ou différence de concepts (c'est le cas le plus dangereux et le plus déviant);
- Présence de concepts correspondants, mais recourant à des mots ou des syntagmes différents (dans ces cas, la traduction littérale s'avère déviante).

Ces constatations ont imposé à notre projet une série de choix que nous présenterons brièvement ci-après :

- Les mots clés sont tirés du vocabulaire en usage dans plus de 20 pays européens;
- La sélection en a été confiée à 40 experts de différentes nationalités;
- Lorsque nous l'avons estimé important, nous reprenons le mot clé dans sa langue d'origine;
- Dans la majeure partie des cas, nous avons cité explicitement le pays auquel se réfère la description présentée. Nous avons omis cette indication dans de rares cas, uniquement lorsque le mot clé peut être considéré comme faisant partie du patrimoine commun (tout au moins dans les pays de l'UE).

### 3. COMMENT L'UTILISER ?

Les mots clés contenus dans le glossaire relèvent des catégories suivantes :

1. Théories et concepts généraux
2. Stratégies et politiques
3. Systèmes et secteurs
4. Organisations et dispensateurs de formation
5. Programmes, activités, méthodes
6. Public
7. Acteurs de l'éducation des adultes

Ils ont été classés selon la structure exposée ci-dessus en vue d'une évaluation interne. Nous estimons, en effet, que ce glossaire constitue non seulement un instrument de consultation, mais qu'il peut également être lu comme un recueil d'essais susceptible de procurer des informations sur certains des fondements de ce domaine de travail et de cette discipline.

Toutefois, soucieux de favoriser une consultation rapide et ciblée, nous avons joint également un index alphabétique reprenant les mots clés contenus dans le glossaire et une série de termes annexes (d'usage commun et courant) afin d'en faciliter l'emploi.

## 4. RÉFÉRENCES THÉORIQUES ET HISTORIQUES DU GLOSSAIRE

### UNE DÉFINITION DU DOMAINE

Pour mieux définir le domaine que nous décrivons dans le glossaire, il nous paraît utile d'introduire une définition plus précise de notre objectif général (l'éducation des adultes), de ses fondements et de son évolution historique.

L'expression éducation des adultes fait – dans ce contexte – référence au phénomène traité par l'ensemble de théories, stratégies, politiques et modèles organisationnels qui tendent à interpréter, diriger et gérer les processus individuels et collectifs de formation durant tout le cours de l'existence. L'objet de l'éducation des adultes dépasse les limites du système scolaire et de la formation professionnelle. Il comprend l'ensemble des moments de formation, à caractère formel ou informel, présents dans le travail et dans la vie quotidienne.

### ORIGINES HISTORIQUES

L'éducation des adultes au sens moderne, en tant que processus organisé et intentionnel qui concerne tout le cours de l'existence de couches toujours plus larges de la population, devient une réalité avec l'avènement de la société industrielle. C'est ainsi qu'en Norvège, les premières mesures gouvernementales en faveur de l'éducation des adultes voient le jour dans la première moitié du 18<sup>e</sup> siècle. Au Royaume-Uni, on trouve dès la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle les premières études historiques sur l'*adult education*. Cette pratique avait déjà été exportée outre-Atlantique bien avant l'indépendance des États-Unis, où elle s'inscrit dans la législation depuis la période élisabéthaine. En Espagne, comme dans d'autres pays d'Europe méditerranéenne, il faudra attendre le 19<sup>e</sup> siècle pour en enregistrer les premières manifestations.

Depuis ses origines, l'éducation des adultes s'affirme dans les contextes où le développement industriel est le plus intense. Elle naît sous la poussée conjuguée de deux forces. D'une part, la bourgeoisie industrielle a intérêt à disposer d'une main-d'œuvre capable de prendre part à une activité de production en constante évolution. Par ailleurs, les classes laborieuses ont intérêt à orienter les nouvelles conditions et possibilités de formation induites par le processus de production dans un sens qui profitera également à leur émancipation et les aidera à dépasser la division sociale du travail. Ces deux forces sont rejointes par une troisième direction de développement animée par les classes sociales émergentes, rassemblées autour du processus de construction des nouveaux États et tendant à utiliser la formation comme élément d'unification nationale et de renforcement des classes dirigeantes.

A cheval entre le 18<sup>e</sup> et le 19<sup>e</sup> siècles, dans tous les pays de l'Europe industrielle, elle se traduira par la généralisation d'écoles et de centres de formation professionnelle pour adultes ou jeunes travailleurs (les cours révolutionnaires soutenus à Paris par des ouvriers armuriers formateurs en l'An II sous la Convention montagnarde, les écoles agricoles encouragées par le marquis Ridolfi durant les premières décennies du 19<sup>e</sup> siècle, les cours du soir et l'école du dimanche pour femmes ouvrières du Massachusetts sous l'impulsion de l'entreprise textile Lowell & Waltham à partir de 1820, les écoles en entreprise de la grande

compagnie allemande d'armement Krupp). Elle s'exprimera également par la diffusion de formes de mutuelles et de solidarité éducative (pratiquées en Italie, comme dans d'autres pays européens, par les sociétés de secours mutuel ou les bourses du travail) et par la naissance d'organismes et d'activités d'éducation populaire s'inspirant, comme au Danemark et dans tous les pays scandinaves, des principes de la *folkeoplysning* définie par l'évêque protestant Grundtvig et ses disciples.

Vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'intervention publique se manifeste tout d'abord sous des formes indirectes puis par la gestion directe, entre autres dans le domaine de la formation tout au long de la vie. Les interventions sont destinées essentiellement à contrôler la gestion des activités de formation scolaire et professionnelle destinées aux jeunes et aux adultes.

L'explosion des deux guerres mondiales a pour effet, à certains égards, de bétonner le développement des pratiques et des politiques de la formation, effet accentué par l'apparition de gouvernements autoritaires. Et c'est précisément dans les années suivant immédiatement la Première Guerre mondiale, en 1919, que l'expression *lifelong education* se trouve, pour la première fois, consacrée dans un document officiel britannique. A peine un an plus tôt, la législation de l'Union soviétique naissante affirme également l'objectif de «garantir aux travailleurs l'accès effectif au savoir» et le devoir d'«assurer aux ouvriers et aux paysans pauvres une instruction complète, universelle et gratuite».

Mais l'idée moderne d'éducation des adultes vit, dans l'Europe occidentale des années trente, un moment crucial de mise au point théorique et pratique dans l'expérience historique du Front populaire en France. C'est au sein de ce mouvement politique d'opposition au nazisme et au fascisme que des intellectuels et des travailleurs se sont rencontrés et ont marqué leur opposition à la praxis de la transmission de contenus et de valeurs culturelles prédéterminées. Ils y opposent l'éducation populaire, c'est-à-dire l'idée d'un entraînement mental qui renforcerait la «musculature mentale» des travailleurs et leur permettrait de faire face aux «idées reçues». Tels sont les présupposés qui permettent de passer à une idée d'éducation permanente, avancée par Arents et Lengrand dans les années 50, totalement libérée d'hypothèses de «culture continuée» ou d'«école permanente», et directement liée à notre définition initiale.

A partir des années 60, le domaine de la formation entre dans une phase de croissance continue et devient une arène où s'affrontent constamment des intérêts divers. Le modèle focalisé sur l'école comme moment essentiel de la formation du sujet concentrée dans une phase unique de la vie entre en crise. En outre, l'explosion de la demande de formation exprimée tant par les individus que par un système économique toujours plus fondé sur le contenu de savoir des produits met en branle un processus intense de réformes et de nouvelles interventions politiques destinées à créer de nouvelles conditions de formation et de nouveaux systèmes. Gouvernements, entrepreneurs, syndicats et mouvements sociaux s'intéressent à la formation en raison de ses nombreuses implications dans les politiques économiques, sociales, du travail, de la santé, etc. Des mouvements sociaux et syndicaux avancent, au niveau mondial, des revendications nouvelles dans le domaine spécifique de l'éducation. Dans tous les pays, le droit d'accès à l'éducation et à la culture devient un thème commun à partir des années 60. En 1974, le Bureau international du travail approuve la Convention n° 140 qui tend à introduire à l'échelle mondiale le droit des travailleurs salariés de libérer du temps pour la formation grâce à des congés d'études rétribués. A partir de ces années, l'action des gouvernements, en particulier dans les pays plus industrialisés, ne cesse de s'intensifier. Bien avant la révolte estudiantine de Berkeley et mai 68, le président des États-Unis Johnson a lancé, avec le soutien du gouvernement fédéral, un grand programme en faveur du recyclage professionnel et de l'éducation de base des adultes. Ce sera ensuite la Suède, à l'initiative du Premier ministre Olof Palme lui-même, qui essaiera la première de mettre en œuvre, à partir de 1968, un système d'éducation récurrente, afin de rendre possibles, sur une large échelle, les retours à la formation. Malgré les difficultés, la crise des politiques fiscales et de l'État providence, cette action s'est poursuivie dans les années 80 et 90 non seulement en Europe du Nord, mais dans tous les pays développés du monde, comme les États-Unis, l'Australie ou le Canada. Au Japon, l'intervention a pris des tons plus décisifs qu'ailleurs puisqu'en 1990 a été mise en œuvre une réforme de l'ensemble du système de formation dans une optique d'éducation permanente, fondée sur l'intégration des différentes opportunités de formation essentiellement à caractère non scolaire.



## INFLUENCE DES COURANTS DE PENSÉE

Bien évidemment, les variations de la terminologie et des définitions reflètent clairement leur rattachement aux différents courants de pensée qui traversent le champ de l'éducation des adultes.

En ce qui concerne la définition des objectifs de la formation continue, la grande variété des approches peut être ramenée à ses deux principaux paradigmes: le néolibéral et le critico-radical.

Avec l'approche néolibérale, l'éducation des adultes est envisagée pour sa fonction complémentaire par rapport à des fins prédéterminées : faire partager des croyances et des valeurs communes, et assurer la disponibilité d'un capital humain doté d'une formation appropriée. Le contexte est donc donné pour acquis et l'éducation des adultes est censée permettre aux individus de contribuer et de participer au progrès.

La formation est vue comme un processus éminemment individuel. Ce n'est pas un hasard si elle est identifiée à l'apprentissage (learning) compris comme un phénomène avant tout de nature psychologique. De la sorte, on ne prend pas en considération l'organisation de l'action qui crée les conditions d'apprentissage, les éléments contextuels à éliminer pour que la formation soit possible.

Dans le contexte néolibéral, la référence au contexte éducatif est estompée (comme par exemple chez M. Knowles) entre autres à cause du concept d'égalité devant l'éducation qui le caractérise. L'égalité des chances est considérée comme une condition de départ commune à tous, liée à la famille et à l'école. Par la suite, l'éducation a le devoir de donner à chacun la place qui lui revient le plus dans la société. A cet effet, elle recourt à un système de sanctions et de prix qui crée des inégalités réputées inévitables. Le résultat en est la responsabilité de l'individu.

Avec l'approche critico-radical, la formation continue est considérée comme un instrument de domination et de confirmation des rapports de production dominants. L'éducation des adultes tend ainsi à se rattacher à l'ensemble des aspects économiques, politiques, sociaux et culturels qui font partie de la vie individuelle et collective.

La formation est identifiée ici aux stratégies et aux dynamiques de libération qui mènent au contrôle et à la gestion sociale des processus de formation. La fonction spécifique, la raison d'être de l'éducation des adultes, est identifiée au processus de formation et à l'action qui mène les «agents humains» à transformer les conditions sociales qui font obstacle à leur développement intellectuel. S'inspirant de Gramsci et de Freire, certains auteurs tant européens que nord-américains en arrivent à identifier la formation continue avec l'«éducation contre-hégémonique», c'est-à-dire avec l'action qui produit simultanément des changements structurels et crée dans les sujets agents eux-mêmes des valeurs, des aspirations, une identité et une solidarité nouvelles. L'attention portée à la dimension interactive et transformatrice des processus de formation et aux tâches contre-hégémoniques est complétée par une mise en évidence de la dimension collective des dynamiques. C'est pourquoi on considère l'éducation des adultes comme faisant partie intégrante de l'action des mouvements sociaux de tous types (travailleurs, femmes, personnes âgées, autochtones, etc.).

## THÉORIES RELATIVES AU PROCESSUS DE FORMATION À L'ÂGE ADULTE

Une autre source terminologique et conceptuelle est constituée par la réflexion théorique en la matière. L'exigence de définir une théorie par rapport au processus de formation aux divers âges de la vie, et de manière plus générale à l'âge adulte, réunit l'ensemble des approches philosophiques de l'éducation des adultes. La tentative de donner des confirmations scientifiques à la possibilité de se former tout au long de l'existence débute dans les premières décennies du 20ème siècle avec les études de Thorndike aux États-Unis et de Vygostki en Union soviétique. Les premières sont surtout centrées sur le fonctionnement de l'intellect à l'âge adulte tandis que les secondes tendent à saisir les liens entre développement individuel et culture. C'est sur ce rapport, par ailleurs, que se fonde l'approche de l'école deweyenne,

laquelle identifie, en particulier dans l'œuvre d'Eduard Lindeman, la vie et l'éducation («l'ensemble de la vie est un apprentissage, c'est pourquoi l'éducation ne peut pas avoir un terme») et définit l'éducation comme un phénomène collectif et social. Les développements successifs des sciences physiologiques et neurologiques (en matière de neuroplasticité du cerveau ainsi que de modifiabilité de la structure et de la physiologie des neurones) apporteront des confirmations définitives sur le développement continu de la capacité d'apprendre au cours de l'âge adulte et sur les facteurs de déficit découlant des conditions physiologiques et sociales du sujet, auxquels s'opposent les effets compensatoires de l'expérience accumulée durant la vie.

Dans le même temps, la construction de modèles théoriques spécifiques nécessite l'apport de la recherche pour fonder sur des bases scientifiques le dépassement d'une approche purement transmissive de la formation. De ce point de vue, le développement de l'ensemble des sciences humaines offre des apports fondamentaux. Outre l'anthropologie et la sociologie, la psychologie apporte une contribution particulière.

Au départ des résultats de la recherche d'autres disciplines, on assiste au développement de tentatives de systématisation théorique basées sur la spécificité du processus formatif à l'âge adulte. Non sans risque de simplification excessive, on peut ramener à deux les principales orientations théoriques : les théories tendant à expliquer les processus d'apprentissage en fonction de la structure interne de la personne et de l'individu adulte en tant qu'apprenant, et les théories tendant à expliquer le processus de formation dans sa complexité individuelle et collective, c'est-à-dire les théories critiques.

Les théories relatives à l'apprentissage adulte se sont nourries, avant tout, de la recherche psychologique. La psychologie humaniste (Mazlow, Rogers, Perls) sert de fondement au modèle andragogique proposé par Knowles. Cette tentative de systématisation repose sur l'hypothèse qu'en raison de leur structure psychologique, tous les êtres humains sont «déterminés» à se réaliser et à développer sans arrêt leur potentiel. L'apprentissage adulte est ainsi conçu comme un processus de facilitation tendant à offrir un support à la capacité d'autodirection et d'autodéveloppement que les individus possèdent naturellement. Sur cette base, Knowles a élaboré une série de techniques de formation visant à assurer une négociation correcte, entre enseignant et élève, des objectifs de la formation, de la gestion méthodologique et de l'évaluation de la formation.

Les théories critiques tendent à une approche interdisciplinaire. Elles partent de la reconnaissance du caractère également négatif de l'éducation. Celui-ci est le produit des dynamiques historiques, des rapports de pouvoir éducatif et des interrelations entre les dimensions micro et macro, entre individu et système social. La formation continue est lue en termes de processus formatif évoluant dans le temps, précisément, et «correspondant, dans son évolution, au processus d'apprentissage entendu non seulement dans son aspect individuel mais également dans son aspect culturel et social». La formation s'identifie à l'action du sujet individuel et collectif, c'est-à-dire du sujet historique, visant à se transformer lui-même et à transformer le contexte social qui l'a déterminé, et à supprimer les causes qui ont produit son besoin de formation. C'est ce qu'exprime avec une détermination particulière la théorie de la conscientisation de Paulo Freire. Pour Freire, l'objectif de la personne en formation consiste à comprendre la manière dont les structures sociales ont influencé ses modes de pensée, à développer un processus d'auto-identification qui la mènera à reconnaître sa propre force et son propre monde (1971). La conscientisation est le fruit d'une combinaison d'action et de réflexion réalisée dans des conditions d'auto-nomie et de liberté d'apprentissage. Chez Freire, la dimension transformatrice de l'apprentissage est conçue comme le moyen de réaliser une société qui respecte la dignité et la liberté de la personne. L'action formatrice et le «protagonisme de l'individu, porte-parole direct des problèmes à résoudre scientifiquement» (Orefice), se combinent dans l'adoption de la recherche participative en tant que système de production des connaissances pratiqué par les individus dans la lutte quotidienne pour la survie. Il s'agit d'une approche de la production du savoir qui part, en les perfectionnant, des capacités des hommes et des femmes à mener leurs propres recherches; elle favorise l'appropriation de connaissances produites par le système dominant; elle développe les connaissances nécessaires à leur propre processus d'émancipation; elle met les personnes en mesure de se libérer de la domination et de l'hégémonie des

élites (Tandon, 10-11). Des caractères analogues peuvent être attribués à la biographie éducative, où «l'effort consenti par la personne pour expliquer son histoire de vie éducative est extrêmement conscientisant et impliquant. Cet exercice contribue à créer l'autoformation en même temps qu'il la fait connaître» (Pineau, 1980).

## ORGANISATION ET SYSTÈMES NATIONAUX

Des considérations analogues s'appliquent aux systèmes et à l'organisation de l'éducation des adultes dans les différents pays de l'Union européenne. A cet égard, puisque nous évoluons dans le domaine des objets, il nous faut tenir compte du caractère approximatif de toute tentative de comparaison refusant de gommer les différences existantes et soucieuse d'éviter le risque de lire la réalité à l'aide de concepts propres à une culture particulière de l'éducation des adultes. Ce n'est pas par hasard que les analyses comparatives publiées jusqu'à présent se bornent à des descriptions de cas nationaux et se limitent, généralement, à une comparaison qui ne va pas au-delà des deux grands systèmes (l'éducation formelle et l'éducation informelle), étant donné que les éléments qu'ils renferment s'avèrent difficiles à comparer.

Compte tenu des profondes différences que présentent les différents systèmes nationaux d'éducation des adultes, cette étude se propose de reconstruire les modes selon lesquels ils se structurent aujourd'hui, plus particulièrement dans le but de mettre en lumière les analogies et particularités rencontrées.

Le système général s'articule, dans sa forme, à partir de quatre grands domaines que l'on distingue selon leur caractère :

- formel, ou lié à l'obtention de diplômes et attestations;
- non formel, correspondant aux activités éducatives organisées, mais sans viser à une certification;
- informel, définissable dans les processus éducatifs non organisés ni structurés, gérés au niveau individuel ou social;
- accidentel, connexe aux processus éducatifs qui se déclenchent – accidentellement – dans la vie quotidienne et dans le travail.

Si ces catégories formulées par l'UNESCO en 1970 mais déjà utilisées auparavant tant dans le domaine scientifique (depuis Dewey) que politique (la Banque mondiale, par exemple) sont utiles pour sérier la complexité des processus de formation, elles ont pourtant commencé à montrer leurs limites lorsque la formation continue s'est mise à se référer à la nouvelle classification des savoirs (l'arbre des connaissances du philosophe français Michel Serres) et au concept de compétences transversales. Les nouvelles approches épistémologiques se sont combinées à une orientation typique du *lifelong learning* visant à la légitimation et à la certification de tout type de savoir et à l'allègement de l'éducation formelle. Dans ce nouveau contexte, on met davantage en évidence l'intégration entre les différents domaines que ce qui les distingue.

Par conséquent, la description du système qui en assure la mise en œuvre doit plutôt se référer aux éléments porteurs de l'organisation de la formation continue (les services, les infrastructures, les organismes, les activités, les mesures législatives et administratives). En outre, elle se limite nécessairement à l'établissement spécialisé, qui a pris forme au cours de la dynamique historique et qui supporte l'ensemble des diverses modalités de formation organisée.

Les services de formation continue constituent un domaine qui s'est développé récemment en relation avec les nouvelles politiques. La réduction du rôle de gestionnaire direct d'activités joué par les organismes publics a amené à souligner l'importance de la création d'une série de services de base destinés au public (comme les services d'information, d'orientation, de motivation), aux entreprises (analyses des besoins de formation de l'entreprise, création d'entreprise, succession d'entreprise, etc.), aux organismes spécialisés (documentation, formation des opérateurs, évaluation, inspection, conseils financiers et organisationnels, contrôle de qualité).

Les infrastructures éducatives et culturelles (bibliothèques, théâtres, banques de données, musées, etc.) sont dotées d'une dynamique qui les amène à jouer un rôle non seulement de conservation mais également de formation continue de l'ensemble des couches de la population. Cette dynamique se développe sur quatre niveaux : la modification des modalités de distribution des produits (il suffit de penser aux nouvelles formes de prêt à domicile d'œuvres d'art ou aux formes de distribution en étoile du livre – avec aboutissement dans les salons de coiffure – mises en œuvre par différentes bibliothèques italiennes, etc.), la coopération avec d'autres structures (entre bibliothèque et usine, entre musée et hôpital, etc.), la réforme dans un sens éducatif des mécanismes internes de gestion (horaires d'ouverture, critères d'acquisition des œuvres, compétences du personnel employé, etc.), le soutien du public à des formes d'expression et de production artistique (rapports entre auteurs et public, disponibilité d'instruments d'expression, etc.).

Les organismes opérant dans le secteur se sont énormément développés en qualité et en quantité. La typologie des organismes varie d'un pays à l'autre. En Europe, si l'on tient compte des fonctions, on peut distinguer six types d'agences :

- organismes à fonctions de planification et de programmation;
- organismes à fonctions fédératives;
- organismes assurant des services généraux de base;
- organismes spécialisés (par publics, secteurs géographiques, problèmes, sujets, méthodes ou objectifs);
- organismes polyvalents;
- organismes non spécialisés.

Les activités se développent dans tous les domaines du savoir, et empruntent une infinité de méthodes (cours, stages, recherches participatives, groupes de travail, laboratoires, etc.), à l'égard de problèmes touchant l'ensemble de la vie (de la création d'une entreprise individuelle à la préparation à la fin de la vie). Au départ d'une typologie proposée par Abrahamson, nous pourrions subdiviser leur champ en secteurs recouvrant les activités de formation destinées :

- à l'accomplissement de l'obligation scolaire;
- au retour dans la formation scolaire (de l'éducation de base des adultes à l'université);
- au renforcement de l'employabilité des sujets;
- au développement des compétences générales, par l'alternance entre travail rétribué et recyclage en centre;
- à la transformation dans un sens éducatif de tout type d'organisation;
- à l'autoformation;
- au développement de la société civile en général.

Les mesures législatives et gestionnaires déterminent les règles de fonctionnement du système, contribuent à déterminer les règles distributives de l'accès à la formation et le rôle des différents acteurs dans la gestion du processus éducatif, et par rapport à l'utilisation des bénéfices de la formation. La crise de l'État providence n'a eu aucun effet sur la production législative; celle-ci ayant connu au contraire une croissance progressive dans le monde entier depuis 1970. Le champ des instruments de pilotage s'est également enrichi et on s'est orienté vers les «documents de programmation», les «plans d'orientation», qui permettent, davantage que les lois, une plus grande fréquence des mises à jour. Les mesures législatives relèvent essentiellement de deux typologies :

- les mesures non spécifiques, ou destinées à expliciter et à réglementer la dimension éducative d'interventions et de cadres non strictement éducatifs (les politiques industrielles ou agricoles, la santé, les politiques sociales, etc.);
- les mesures spécifiques, ou destinées à déterminer les orientations, les règles de gestion et les éventuelles normes administratives et financières du système de formation dans les composantes que nous venons de décrire (services, infrastructures, agents, activités).

## Références / Terminologies

1. Carlsen, A. (1998), *Terminologia*, Goteborg: Nordic Folk Academy.
2. Bosselaers, L. ed. (1990), *Terminologie van de volwasseneducatie*, Bruxelles: VCVO.
3. EBAE (1976), *The Terminology of Adult Education*, Amersfoort: EBAE.
4. European Centre for Leisure and Education, ed. (1990), *International Handbook of Adult Education*, Prague: Ecle-UNESCO, vols I-III.
5. *Europahandbuch Weiterbildung* (1994), Nieuwied: Luchterhand.
6. Gyldendal (1974), *Pedagogisk oppslagsbok*.
7. Husen, Torsten, et al., ed. (1985), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
8. Jarvis, P. (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.
9. Jelenc Z. ed. *Terminologija izobraevanja odraslih* (1991), Ljubljana: Pedagoški institut.
10. Onushkin, V.G., Ogarev, E.I. (1995), *Obrazovanie vzroslih. Mezhdistsiplinariii slovar terminologii*, Sankt Peterburg: Voronezh.
11. Rosenius, A., Absetz, K., Toiviainen, T. (1998), *Basic Adult Education. English Finnish Terminology*, Helsinki: Finnish Adult Education Association.
12. Schmitz, E., Tietgens, H. (1984), *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung*, Stuttgart.
13. Titmus, C. et al, ed (1979), *Terminology of adult education*, Paris: UNESCO.
14. Tuijnman, A. C., ed. (1996), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* Oxford: Pergamon Press.

## Bibliographie

- Abrahamsson, K. (1996), *Time policies for lifelong learning*, in Tuijnman, Albert C., International Encyclopedia of Adult Education and Training, Oxford: Pergamon Press, pp. 280-284.
- Coraggio, J. L. (1996), *Propostas do Banco Mundial para a educaçao: sentido oculto ou problemas de concepçao?*, in: De Tommasi, Laura, et al, S., O Banco Mundial e as Politicas educacionais, Sao Paulo do Brasil: Cortez Editora.
- De Sanctis, F. M. (1975), *Educazione in età adulta*, Firenze: La Nuova Italia.
- De Saussure, F. (1922), *Cours de linguistique générale*, Paris : Editions Payot.
- Delors, J. (1996), *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris : Unesco-Odile Jacob.
- Federighi, P. (1996), *La gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*, Napoli: Liguori.
- Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
- Knowles, M. S. (1970), *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, New York: Ass. Press.
- Merriam, S.B., Cunningham, P.M. ed (1989), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. D. (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. D. et al. (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Eman-cipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Orefice, P. (1991), *Il lavoro intellettuale in educazione*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Pineau, G. (1980), *Vie des histoires de vie, Faculté de l'Éducation Permanente*, Montréal.
- Tandon, R. (1989), *Social Transformation and Participatory research*, in Convergence, 2-3, XXI, 5-18.
- Vaizey, J. (1971), *The Economics of Education*, London: Faber.
- Vinokur, A. (1976), *Economic Analysis of Lifelong Education*, in Dave, Ravindra H., Foundations of Lifelong Education, Oxford: Pergamon Press, pp. 286-337.



# MOTS-CLÉS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

## 1. Théories et concepts généraux

ANDRAGOGIE • ANDRAGOGIKA

Slovénie

Ce terme, qui n'est pas utilisé dans beaucoup de pays (il l'est surtout dans les pays anglophones), a été adopté en Slovénie et dans d'autres pays de l'ex-Yougoslavie et est régulièrement employé pour désigner la science de l'éducation des adultes.

Outre sa signification première, le terme est utilisé chaque fois que nous voulons indiquer que nous parlons de la discipline ou du secteur de l'éducation des adultes. Voici quelques exemples: *Andragoški center Slovenije* (Centre slovène d'andragogie); *Andragoški zavod Maribor* (Établissement d'andragogie de Maribor); *Oddelek za pedagogiko in andragogiko na fakulteti* (Département de pédagogie et d'andragogie de la faculté); *andragoška knjinica* (bibliothèque andragogique); *andragoška metodika ali didaktika* (méthodique ou didactique de l'andragogie); *andragog* (une personne – un expert – qualifiée, titulaire d'un diplôme de licence en éducation des adultes). Le terme «andragogie» est généralement très peu connu et est rarement défini correctement. Ceci s'explique par le fait que tout comme l'éducation des adultes, l'andragogie est une activité ou un secteur professionnel relativement nouveau qui commence seulement à être reconnu. Dans son bref exposé sur le développement et l'utilisation du terme *andragogie*, Jarvis (1990, 22) parle de son utilisation spécifique dans l'ex-Yougoslavie où il est plus particulièrement employé dans les milieux universitaires; mais il désigne en même temps – tout comme dans d'autres pays européens, tout spécialement en Europe de l'Est – l'ensemble du secteur de l'éducation des adultes. Utilisé depuis peu (ce mot qui vient du grec et qui signifie «homme» a été utilisé pour la première fois en 1833 par l'Allemand Alexander Knapp), ce terme a provoqué des discussions orageuses sur la question de savoir si, en tant que science et processus, l'éducation des adultes différait ou non de l'éducation des enfants et des jeunes (pédagogie). En Slovénie, tout comme dans l'ex-Yougoslavie, ce terme n'a jamais constitué un tel défi ou fait l'objet de telles discussions.

Zoran Jelenc

### Références

Jarvis, P., (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London & New York: Routledge.

*Terminologija izobraevanja odraslih*. (1991), (Ed. Zoran Jelenc), Ljubljana: Pedagoški institut.

Le terme décrivant l'interconnexion de toutes les étapes du processus éducatif est tout particulièrement utilisé dans le processus de l'éducation des adultes. Deux andragogues croates, Nikola Pastuovic et Silvije Pongrac (Pastuovic, 1978), ont commencé à l'utiliser dans la théorie et la pratique de l'andragogie dans l'ex-Yougoslavie. Depuis, son usage s'est étendu à la Slovénie. Ils l'ont probablement emprunté à l'andragogue allemand Poeggeler (1974); de même, ce terme a été expliqué au niveau international par Ana Krajnc (Andragogy 1989, 20). Pastuovic (1978, 31-33) fait remarquer que dans la notion de «cycle andragogique» (l'auteur propose également une variante dont la signification est plus large : «cycle éducatif»), on retrouve la méthode de la recherche scientifique (sociologique) où le processus est divisé en plusieurs étapes (supposition/hypothèse; identification des problèmes; élaboration d'un plan; traitement et analyse des données; interprétation et évaluation). Il explique l'utilisation du terme dans la méthodologie andragogique par le fait que les procédures relatives à l'éducation des adultes débordent la pratique courante de l'éducation scolaire, où le processus est plus limité et se concentre plus spécialement sur l'élaboration d'un plan et le contrôle de sa réalisation; l'approche andragogique est plus large, tout particulièrement parce que les besoins sont identifiés par la recherche, la planification et la programmation sont flexibles et le processus d'évaluation est inclus. Pour mettre en oeuvre l'ensemble du processus éducatif, nous devons respecter les étapes suivantes, qui constituent les séquences du cycle andragogique :

- identification des besoins éducatifs;
- planification du processus éducatif;
- programmation du contenu éducatif;
- préparation du processus éducatif;
- mise en oeuvre du processus éducatif;
- évaluation de l'efficacité/résultats du processus éducatif.

Jarvis (1990, 22) explique également la notion de «cycle andragogique», le qualifiant «d'exercice de planification d'un programme», exercice comprenant six étapes : étude des besoins et des motifs; planification du processus éducatif; programmation du contenu éducatif; préparation et organisation du processus; mise en oeuvre et évaluation du processus et du produit de l'exercice. Pastuovic (ibid.) déclare que le cycle andragogique devrait être considéré comme un ensemble dynamique dans lequel toutes les étapes sont étroitement liées et tendent vers la réalisation du même objectif.

Zoran Jelenc

#### Références

Jarvis, P., (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London & New York: Routledge.

Krajnc, Ana (1989), *Andragogy*, in: *Lifelong Education for Adults, An international Handbook*, (ed.: Colin Titmus), Oxford, New York etc.: Pergamon Press, 19-21.

Pastuovic, Nikola (1978), *Obrazovni ciklus*, Zagreb: Andragoški centar.

L'expression «apprentissage auto-dirigé» est d'origine américaine. Elle est directement liée à l'expression correspondante dans les résolutions des ministères de l'Enseignement des pays de l'OCDE de janvier 1996, de la Conférence des ministres de l'Enseignement du conseil nordique d'octobre 1996 et du Rapport de la Commission Delors sur l'enseignement du 21<sup>e</sup> siècle.



Le débat en Allemagne est marqué par une certaine confusion des termes employés, à cause de la tradition allemande dans le domaine de l'éducation d'une part et d'un système bien développé d'enseignement institutionnel d'autre part. En Allemagne, les termes «Selbstorganisiertes Lernen» (apprentissage auto-organisé), «Selbstlernen» (auto-apprentissage), «Selbstverantwortetes Lernen» (apprentissage auto-assumé) et «Selbständiges Lernen» (apprentissage autonome) sont devenus en quelque sorte synonymes de «Selbstgesteuertes Lernen» (apprentissage auto-dirigé ou auto-formation, cf. page 18). En fin de compte, toutes ces expressions sont utilisées pour désigner des processus d'enseignement dirigés par les apprenants eux-mêmes dans la perspective de toute leur vie. Cette approche est fortement encouragée par les instances politiques et économiques. La volonté de transférer la responsabilité et de limiter les dépenses est déterminante. Le concept est critiqué et remis en question surtout par ceux venant d'un horizon institutionnel de formation continue. L'évolution des concepts, des discours, des critiques et des questions ouvertes concerne essentiellement les points suivants :

- **Apprendre à apprendre** : si les participants doivent orienter eux-mêmes les processus d'apprentissage pendant toute leur vie, ils doivent être capables d'étudier seuls – ce qui s'apprend également. Aussi faut-il définir des normes générales de connaissances didactiques.
- **Apprendre seul ou en groupe** : *Selbstgesteuertes Lernen* ne signifie pas uniquement apprendre seul; il faudra développer des concepts et des procédures pour combiner l'apprentissage individuel et les formes sociales d'apprentissage.
- **Apprendre avec les médias** : les nouveaux médias permettent aux apprenants d'orienter les processus d'apprentissage de différentes manières, en toute autonomie. Dans ce contexte, il est important de noter que l'utilisation des médias doit aussi être apprise et de définir de façon précise les possibilités et les limites des médias dans le processus de formation.
- **Les médias en tant que «professeurs virtuels»** : les normes pédagogiques de nombreux médias de formation laissent à désirer. Les concepts ne sont pas encore bien développés, la qualité n'est pas toujours optimale. Il faudrait promouvoir systématiquement l'intégration de l'apprentissage assisté par les médias et l'apprentissage social.
- **Le rôle changeant des institutions** : les établissements de formation sont sous pression : ils doivent développer l'accompagnement, l'orientation et le support tout en bénéficiant de moyens réduits. Il faudra aussi intégrer les programmes de formation proposés par les établissements prévoyant des phases d'étude autonome.
- **Catégories d'apprentissage non-intentionnel** : il n'y a aucun critère de catégorie permettant de reconnaître et de valider l'apprentissage dans des contextes accidentels (journaux, télévision, etc.). A cet égard, l'approche développée par le projet SOCRATES APEL tendant vers une reconnaissance des résultats de l'apprentissage revêtira une certaine importance.

En règle générale, la tendance observée dans les pays germanophones vers le *Selbstgesteuertes Lernen* dans la formation continue, à la fois au niveau pratique et scientifique, semble irréversible et est à mettre en rapport avec la tendance générale d'un glissement des enseignants vers les apprenants.

Ekkehard Nuisl

### Références

- Dohmen, G. (1996), *Lebenslanges Lernen - Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn.  
 Dohmen, G. Hrsg. (1997), *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?*, Bonn.  
 Greif, S., Kurtz, H. Hrsg. (1996), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*, Goettingen.

L'apprentissage fondé sur le travail est un terme descriptif qui peut faire référence à l'un des domaines suivants :

- l'apprentissage (en général) qui peut être effectué dans un contexte de travail;
- des méthodes ou programmes structurés ou planifiés (tels que l'apprentissage par l'action) en vue de former les employés et de développer leurs compétences sur le lieu de travail;
- l'activité d'apprentissage qui prend place «sur le terrain» (litt. sur le lieu de travail) plutôt que dans un contexte formel tel que les cours de formation;
- plus récemment, des offres éducatives homologuées dispensées sur site ou à domicile.

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'accent était davantage mis sur la formation que sur l'apprentissage sur le lieu de travail. La nécessité de réaliser des tâches spécialisées déterminait les «besoins de formation» de l'ouvrier. Les efforts systématiques de F.W. Taylor pour rationaliser le travail résumant cette approche.

A partir des années 50 un intérêt croissant a été porté à la formation et au développement du management. Ces formations avaient généralement lieu dans le cadre de cours résidentiels dans des lieux et des institutions prestigieux. L'apprentissage fondé sur le travail, sous forme de formation, était plutôt une activité sur le tas et alimentaire pour les employés de statut moins élevé.

Une réaction vint avec Reg Revans et son *Action Learning*, qui exercera une influence sur le développement du management tout comme sur l'éducation des apprenants adultes. Par essence, *Action Learning* est un apprentissage par le faire, un processus d'apprentissage en *temps réel* par lequel les managers s'engagent dans la résolution de problèmes sur le lieu de travail et testent les propositions par leur mise en oeuvre. Un grand intérêt continue d'être accordé aux thèmes qui lui sont liés, tels que les styles d'apprentissage.

Au cours des années 90, le concept d'«organisation apprenante» est devenu prédominant. Entre autres choses, il a promu la valeur de la formation et a amené certains employeurs à financer des activités de formation choisies par le salarié. Certaines sociétés ont créé des programmes diplômants internes, voire leurs propres universités (par exemple, Motorola).

Récemment, Marsick et Watkins (1989) ont plaidé pour l'importance de l'apprentissage informel (expérimental, et non institutionnel) et de l'apprentissage incidentel (un produit dérivé non intentionnel d'une autre activité) en plus de l'apprentissage dispensé dans un cadre formel (formation et éducation). Ils ont considéré tout à la fois le type d'environnement de travail qui soutient l'apprentissage informel et incidentel et les qualités des individus qui augmentent leur capacité d'apprendre sur le lieu de travail.

L'état semble accorder un intérêt renouvelé à l'apprentissage fondé sur le travail. Au Royaume-Uni, le gouvernement continue à promouvoir le programme «Investors in People» (Investisseurs dans l'humain), et sa vision de l'«ère de l'apprentissage» (The «Learning Age») souligne l'importance pour l'économie d'améliorer tant la qualité que la quantité de la formation sur le lieu du travail.

Paul Tosey

### References

Department for Education and Employment Green Paper (1998), *The Learning Age: a renaissance for a new Britain*, (Cm 3790, 1998).

Marsick, V.J., Watkins, K.E. (1989), *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London: Routledge.

Revans, R. (1983), *Action Learning: its origins and nature*, in Pedler, M. (ed) (1983): *Action Learning in Practice*, Aldershot: Gower.

L'expression *lifelong learning* n'est entrée que tout récemment dans le vocabulaire pédagogique anglais et est utilisée de manière plutôt lâche pour couvrir toutes les formes d'éducation postobligatoire, incluant l'éducation familiale, l'éducation communautaire, l'éducation des adultes traditionnelle, l'éducation post-scolaire et supérieure, et la formation professionnelle continue. Ce n'est pas une expression technique ou légale dont la signification est bien circonscrite, mais plutôt un terme culturel qui dénote un nouveau paradigme. Il représente un glissement de la notion d'éducation dispensée par un organisme vers un apprentissage individualisé. Il fait partie d'un processus plus large d'individualisation typique de cette fin du vingtième siècle. L'accent est plus volontiers mis sur l'expérience de l'apprentissage par l'individu, avec en corollaire une responsabilité plus réduite pour le dispensateur de l'enseignement. Ceci se retrouve dans l'introduction de «crédits individuels de formation», avec des contributions financières de l'individu apprenant, de l'État et, le cas échéant, de l'employeur. Ces crédits seront disponibles pour les individus afin qu'ils puissent développer à leur gré leur apprentissage tout au long de leur vie.

L'apprentissage tout au long de la vie remet également en cause la nature progressive de l'ancien système éducatif où l'on progressait de stade en stade en gravissant une échelle éducative. L'apprentissage tout au long de la vie reconnaît plus clairement que quelqu'un qui a fait un doctorat dans un domaine (disons l'ingénierie) peut étudier un autre domaine ab initio (par exemple, les bases d'une langue étrangère). Il nécessite pour cela un cadre national cohérent et complet d'unités de valeur et de qualifications pouvant être accumulées tout au long de la vie de manière quasiment aléatoire, pour remplacer la structure progressive ancienne de certifications hiérarchisées.

Roger Fieldhouse

## ARBRES DE CONNAISSANCES

France

La démarche des arbres de connaissances est partie d'un double constat :

- les diplômes sont souvent producteurs d'exclusions;
- tout le monde détient un capital de connaissances théoriques et pratiques.

Elle repose sur trois concepts-clés : les brevets, les blasons et les arbres.

Les brevets reconnaissent des savoirs et savoir-faire élémentaires, clairement identifiés, qui peuvent être extrêmement divers (savoir parler anglais, savoir réparer un téléviseur, être capable de prendre la parole en public, etc.). Ils sont attribués aux individus après passage d'une épreuve qui peut prendre des formes très variées (questions, exercice de simulation, témoignage de personnes compétentes, etc.).

La série des brevets obtenus par un individu, rangée selon l'ordre chronologique de leur acquisition, est appelée le curriculum d'une personne. Le rassemblement des curriculums au moyen d'un logiciel adapté produit l'arbre de connaissances, qui représente le capital collectif de connaissances théoriques et pratiques d'un groupe, d'une entreprise, d'une classe, d'une région, etc., appelé(e) dès lors communauté de savoir.

En retour, l'arbre structure le curriculum de l'individu pour donner un blason. Ainsi, l'allure générale d'un blason donne immédiatement à son possesseur des renseignements importants sur son profil de compétences au sein d'une communauté donnée.

Cette démarche prévoit aussi l'existence de quatre «banques» :

- la banque des brevets contient, pour chaque brevet, la description du savoir qu'il représente et de l'épreuve qui permet de l'obtenir;
- la banque des formations permet d'obtenir, pour chaque brevet, tous les renseignements pratiques sur les organismes de formation qui préparent à son obtention;

- la banque des blasons (ou armorial) contient l'ensemble des blasons des membres de la communauté;
- la banque des profils permet de déposer des «blasons idéaux» pour signaler à la communauté une demande particulière sur un certain type de compétence.

Ce système prévoit même une monnaie spécifique pour les transactions et les évaluations : le sol («Standard Open Learning Unit»). C'est en effet la communauté de savoir qui va fixer la valeur des différents brevets en fonction de leur position dans l'arbre, des demandes dans la *banque des profils*, etc.

Cette démarche a été expérimentée au sein de communautés très diverses: entreprises, écoles, collectivités locales, associations, etc., et évolue actuellement vers la notion d'arbres de compétences.

Pierre Freynet

### Référence

Authier, Michel, Lévy, Pierre (1996), *Les Arbres de Connaissances*, Paris, La Découverte, 2<sup>e</sup> édition.

## AUTO-DÉVELOPPEMENT (L'ADULTE EN TANT QU'ACTEUR D')

Estonie

La transformation des participants en sujets d'auto-développement et d'auto-régulation ne fait l'objet d'aucune étude. C'est pourquoi nous ne sommes pas en mesure de fournir une liste complète des initiatives prises en ce sens. Nous ne pouvons pas nous fonder sur les descriptions des connexions et des interdépendances entre ces facteurs. Nous ne pouvons que souligner l'extrême importance de cette tâche dans le processus de réglementation de la formation continue professionnelle des adultes. Voici quelques-unes des conditions pour former des sujets d'auto-développement, régulièrement discutées :

- La liberté, le droit reconnu à toute personne de décider et d'agir en toute indépendance, dans un certain but, avec les moyens choisis, de contrôler le rythme et l'intensité dans la communication et la réflexion. Une personne peut se sentir libre dans un système bien réglementé de valeurs et de normes, de mythes et de tabous, reconnu et respecté par tous.
- La reconnaissance qui va de pair avec la prise de décisions et l'action en toute indépendance.
- L'octroi de tâches en rapport avec le niveau de développement de l'individu. Si les tâches sont beaucoup trop simples ou au contraire, dépassent ses compétences, l'adulte apprenant peut perdre confiance en soi, dans le travail, abandonner et/ou tout simplement attendre que quelque chose change.
- La situation, c'est-à-dire l'environnement/le contexte psychologique dans lequel ont lieu l'enseignement et l'apprentissage. Plus l'individu a conscience de la situation réelle et des problèmes à résoudre, plus sa perception active de la vie et les exigences qu'il a vis-à-vis de lui-même évolueront.
- Les compétences – surtout celles activement utilisées dans les processus de recherche, de réflexion, de communication, de lecture et d'étude – sont de bons outils donnés par de bonnes organisations.
- La nécessité d'être considéré comme un spécialiste, responsable de ses actes, de leurs résultats et de leurs conséquences.

Dans le contexte de la République d'Estonie, le principal objectif des activités andragogiques est d'assurer la compétence et l'activité consciente de toute la population adulte afin de garantir sa participation compétente dans tous les domaines de la vie, ainsi que son auto-amélioration continue. Pour réaliser cet

objectif, il est absolument vital que chacun soit conscient de la nécessité d'initier un changement dans sa vie et de prendre délibérément les mesures nécessaires pour concrétiser ce changement.

Talvi Märja

### Références

Vooglaid, Ülo (1992), *Täiskasvanu enesearengu subjektiks kujunemise eeldused*. In T. Märja (ed.), *Täiskasvanu kujunemine enesearengu subjektiks*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool. Pp. 7-12.  
Löbbecke, Peter (1992), *An Adult Person as a Subject of Self-development and Adult Education*. In: T. Märja (ed.), *Täiskasvanu kujunemine enesearengu subjektiks*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool. Pp. 74-92.

## AUTOFORMATION

France

S'autoformer, c'est se former soi-même, sans maître, de manière autonome.

Ce n'est pas se former seul. L'autonomie suppose l'ouverture à l'autre, elle répugne autant à la solitude qu'à la fusion. On s'autoforme la plupart du temps avec les autres sans qu'aucun d'eux ne joue le rôle de maître. L'autoformation individuelle est stimulée par l'autoformation collective. Elle ne s'y dissout pas.

L'autoformation s'est développée en même temps que la formation permanente, en particulier depuis les années 70-80. En ce qui concerne l'adulte, elle se présente sous deux formes : l'autoformation expérientielle, spécifique à la formation d'adulte; et l'autoformation académique que l'on peut rencontrer aussi dans le monde scolaire et universitaire, mais qui présente, quand elle concerne les adultes, certains traits spécifiques.

La formation académique vise à l'acquisition d'un savoir qui n'est pas construit par le sujet apprenant, mais emprunté à l'extérieur. Elle se présente selon deux modes. Dans l'hétéroformation, le maître dispense la formation à des élèves ou étudiants à l'intérieur d'un dispositif éducatif. Dans l'autoformation l'apprenant se forme lui-même, soit à l'intérieur d'un système éducatif en s'aidant des ressources qu'il offre (ce qui est le cas pour les formations individualisées ou pour les ateliers pédagogiques personnalisés – APP), soit en dehors (comme les autodidactes autrefois). Pour les jeunes, l'hétéroformation est largement prédominante. Pour les adultes, l'autoformation joue un rôle de plus en plus important. Elle correspond mieux à leur désir d'autonomie. Mais elle présente aussi l'avantage d'offrir une grande souplesse de fonctionnement. En particulier elle peut, mieux que l'hétéroformation, s'articuler sur l'autoformation expérientielle. (cf. aussi page 13)

L'autoformation expérientielle et l'autoformation académique ne s'excluent pas l'une l'autre, mais sont complémentaires. L'autoformation expérientielle la plupart du temps ne se suffit pas à elle-même : elle incite l'apprenant à poser des questions à la culture savante et, par là-même, stimule l'autoformation académique. Mais, réciproquement, la formation académique nourrit et éclaire les expériences de vie et ainsi contribue à enrichir l'autoformation expérientielle. Elle doit donc être étroitement articulée aux expériences de l'adulte, faute de quoi elle risque d'apparaître comme un pur exercice de style.

Guy Bonvalot

### Références

Courtois B., Pineau G. (1991), *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La documentation française.  
Galvani P. (1991), *Autoformation et fonction du formateur*. Lyon, Chroniques sociales.  
Nyham B. (1991), *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation*. Bruxelles, Presses universitaires européennes.

Le terme allemand «Bildung» n'a d'équivalent dans aucune autre langue européenne. Il est non seulement plus complet que le terme «éducation» mais également et surtout plus complexe et plus holistique. Il est difficile à définir même en allemand. Si l'on regarde dans une encyclopédie, on trouve par exemple la définition suivante : La «Bildung» est un processus de formation culturelle; il se réfère également à la forme intérieure que l'être humain peut atteindre s'il développe ses aptitudes conformément et via le contenu culturel de son environnement». Le terme *Bildung* implique la dimension d'enseignement ainsi que celle d'apprentissage (*sich bilden*), non seulement les connaissances et les compétences mais également les valeurs, l'éthique, la personnalité, l'authenticité et l'humanité. Le verbe *bilden* est en général utilisé dans sa forme réfléchie *sich bilden* et presque toujours comme synonyme de *unterrichten* (instruire), *erziehen* (éduquer) et *lehren* (enseigner).

La complexité de ce terme explique que *Bildung* soit considéré comme l'expression appropriée pour désigner l'ensemble des activités liées à l'enseignement et à l'apprentissage en Allemagne et qu'il soit utilisé de plusieurs manières – et en association avec d'autres termes – pour caractériser l'éducation des adultes et l'apprentissage en Allemagne. Voici les principaux composés comprenant le terme *Bildung* :

- «Bildungssystem» (système éducatif) : ce terme désigne l'ensemble des organisations actives dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage en Allemagne;
- «Bildungsbereich» (secteur de l'enseignement) : ce terme désigne soit le secteur éducatif pris séparément des autres secteurs de la société (par exemple, les secteurs politique et économique), soit un segment particulier du secteur de l'enseignement même, par exemple les écoles, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle ou l'éducation des adultes;
- «Erwachsenenbildung» (éducation des adultes) : l'ajout du terme «Erwachsenen» (adultes) sert à limiter le terme *Bildung* à l'enseignement et à l'apprentissage d'un groupe particulier de la population. Il en va de même des composés comprenant les termes «Jugend-» (jeunesse), «Alten-» (personnes âgées), «Frauen-» (femmes), etc.;
- «Kulturelle (Erwachsenen)Bildung» (éducation culturelle des adultes) : l'adjectif définit de manière plus précise le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage.

«Bildungsverhalten» (comportement éducatif) : tout comme d'autres composés tels que «Bildungsstatistik» (statistiques sur l'éducation), «Bildungsbeteiligung» (participation à l'éducation) etc., ce composé définit et indique une caractéristique particulière, en l'occurrence essentiellement la participation et le cursus éducatif des personnes.

Il existe un nombre pour ainsi dire illimité de composés comprenant le terme *Bildung*. C'est pourquoi il faut toujours tenir compte du contexte pour savoir si l'accent est plutôt mis sur l'apprentissage, sur l'enseignement en tant que système ou sur l'éducation et l'apprentissage.

C'est assez simple dans le cas de la «Bildungspolitik» (politique éducative) : la «Bildungspolitik» est distincte des autres secteurs politiques (comme la recherche ou les sciences) et est actuellement – ce qui est fort regrettable – sous-estimée en tant que secteur politique en Allemagne.

Ekkehard Nuisl

#### Référence

von Hentig, H. (1996), *Bildung. Ein Essay*, Muenchen u.a.

## COMPÉTENCE MÉDIATIQUE

Allemagne

Le concept de *compétence médiatique* est encore récent dans le secteur de l'éducation (des adultes) en Allemagne. Il se rapproche du concept anglais de *media literacy* (média-alphabétisation ou maîtrise des médias). Il est considéré comme un concept clé au sein du processus de transition vers la société de l'information. L'enseignement de la *compétence médiatique* est envisagé comme une tâche prioritaire de la politique sociale. La *compétence médiatique* est importante pour les individus et la société dans plusieurs domaines. Les quatre principaux sont :

- La biographie des médias, c'est-à-dire la capacité de comprendre et de réfléchir à la signification des médias pour son propre développement.
- Les médias de masse, ou la façon dont fonctionnent les mass media (par exemple la télévision).
- La pratique des médias, par exemple l'ordinateur personnel, son utilisation et l'interaction avec l'individu.
- La pédagogie des médias, ou l'utilisation des médias dans les processus pédagogiques.

Comme la portée des médias est considérable sur la vie de tous les jours de la société industrielle, les débats sur les questions éducatives en Allemagne élèvent de plus en plus souvent la *compétence médiatique* au statut de qualification de base – avec la lecture, l'écriture et le calcul.

La mission d'enseigner la *compétence médiatique* revient de plus en plus au système éducatif dans son ensemble et prend place dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans l'éducation des adultes, la *compétence médiatique* est synonyme des aptitudes et savoir-faire suivants:

- accès au savoir; capacité d'utiliser, de décoder les médias et de transférer l'expérience acquise dans les médias;
- capacité de sélectionner; de posséder un savoir au niveau de la pertinence des critères et des structures;
- capacité d'orientation, afin d'opérer une distinction entre la réalité et sa représentation (idéalisée) dans les médias;
- distance critique; capacité de juger et d'évaluer les développements des médias, de contrôler l'utilité pour les individus ou la société du techniquement réalisable;
- capacité opératoire: connaissances et savoir-faire dans le maniement des médias à des fins de communication; capacité de gérer la propriété de vitesse élevée des médias;
- perception esthétique; capacité de comprendre les images et de percevoir des séquences;
- capacité d'intégrer les médias et la communication médiatique dans des réseaux sociaux existants et de réfléchir aux conséquences sociales de l'utilisation des médias.

L'enseignement de la *compétence médiatique* est relativement nouveau en Allemagne. Aujourd'hui, il n'existe que peu de laboratoires ou de classes d'ordinateurs dans les écoles ou dans les institutions d'éducation des adultes : la formation des enseignants ou le développement de logiciels en sont toujours à leurs premiers balbutiements. Les débats se focalisent sur la *compétence médiatique* comme partie intégrante des champs de la politique éducative, de la loi (copyright, protection des enfants), de l'économie (offres de prestations par médias) et de la société (tendance à l'individualisation). A Marl (Rhénanie-du-Nord-Westphalie), un «Centre de la compétence médiatique» a été créé. L'association professionnelle nationale des spécialistes de l'éducation DGfE (Société allemande des sciences de l'éducation – ses membres comprennent virtuellement la totalité des spécialistes de l'éducation d'Allemagne) consacra son congrès en mars au thème *Génération des médias*. Les premiers résultats de l'enseignement des *compétences médiatiques* seront présentés à cette occasion.

Ekkehard Nuisl

*Référence*

von Rein, Antje ed. (1996), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Bad Heilbrunn.

Le terme est entré dans la langue norvégienne en 1998 et son usage s'intensifie. Une des raisons en est le livre blanc sur les réformes dans les domaines de l'éducation, de l'apprentissage et du développement des compétences en Norvège. Le livre blanc du comité dit Buer, exprimait, en 1997, le besoin d'établir un meilleur système de reconnaissance et de définition des compétences non formelles. Par compétences non formelles, nous entendons le savoir, la compréhension et les savoir-faire acquis par les adultes, en dehors du système d'éducation formelle, dans leur travail, dans un contexte familial, dans la vie associative, etc.

Le terme renvoie à l'expression compétence formelle, décrivant le résultat d'une éducation formelle et institutionnelle, formulée dans la description d'un examen formel. En 1998, le livre blanc du comité Buer a été suivi du Livre blanc *La réforme des compétences*. Le concept de compétence non formelle est même encore plus mis en avant dans cet ouvrage qui recommande fortement la mise en place de tests, d'initiatives et de projets focalisés en partie sur le concept et en partie sur des référentiels. Voksenopplæringsforbundet, l'Association norvégienne pour l'éducation des adultes, a mis sur pied un projet centré sur les compétences non formelles en se référant aux environnements et aux contextes d'apprentissage et en reliant le concept de compétence non formelle aux notions de capacité à agir, à maîtriser, à s'adapter, à coopérer, etc. – ce que nous appellerions aussi des compétences interprofessionnelles. Nous parlons d'une compétence additionnelle, acquise par exemple par la participation à des cercles d'études, additionnelle par rapport au sujet traité dans le groupe, par exemple les langues vivantes ou des sujets d'esthétique. Une année passée dans une université populaire signifie aujourd'hui 3 points supplémentaires dans le système d'éducation formelle, – points qui sont liés aux compétences apportées par les caractéristiques propres à l'université populaire, en plus des matières réellement traitées. En mettant de plus en plus l'accent sur les référentiels de compétences non formelles, il est possible d'imaginer à l'avenir un estompement de la division entre les deux termes : compétence formelle et compétence non formelle. Dès lors, nous pourrions nous concentrer sur le concept essentiel, la compétence.

Sturla Bjerkaker

Le concept d'éducation des adultes en Estonie est basé sur les principes suivants :

- L'éducation des adultes doit être assurée dans un contexte à la fois social et culturel. Nous considérons l'enseignement comme un phénomène social et comme un processus selon lequel chaque individu est un membre de la société et un représentant de la culture. Nous nous rendons compte que dans le processus de renouvellement de la société, dans le passage d'une société totalitaire à une société démocratique, cette société doit changer rapidement et fondamentalement de manière à éviter qu'elle ne s'effondre, n'aille à sa perte, ne sombre dans l'anarchie, etc. Dans le même temps, il faut s'efforcer de préserver la culture au sens universel et national et éviter la culture de masse et l'absence de culture. Trouver le juste milieu entre ces aspirations opposées est le principe de base des activités andragogiques actuelles.
- Lorsqu'on aborde le problème de l'éducation des adultes, il faut faire la distinction entre les niveaux de gestion et de réglementation sociales (international, républicain, municipal, organisationnel, niveaux de la famille et de la personnalité), les domaines de la vie (agriculture, industrie, services publics, santé publique, enseignement, culture, etc.) et les zones géographiques. Les problèmes éducatifs peuvent être traités séparément à chaque niveau de réglementation sociale mais ne peuvent être résolus que par une coopération de tous les niveaux, en traitant tous les domaines de la vie dans un contexte éducatif approprié. Cela signifie que les problèmes cruciaux



de la République estonienne ne peuvent pas être résolus sans connaître les systèmes d'éducation des adultes existant en Europe et dans le reste du monde. De plus, nous devons tenir compte des particularités des niveaux de réglementation inférieurs, à savoir les intérêts des villes et des régions (niveau municipal), des entreprises et des établissements (niveau organisationnel), de chaque famille et de chaque personne (niveau individuel).

- Si nous voulons être prêts à participer de manière active et consciente, c'est-à-dire effective et non feinte, au processus de démocratisation de la société, les qualifications ne suffiront pas. En plus de ces qualifications, il faut une bonne orientation, une solide motivation, une érudition, une affiliation stricte, de l'intuition, un style précis et une bonne santé. Et il est essentiel que chaque unité veuille vraiment faire l'objet d'une gestion et d'un développement sociaux (individu, famille, organisation, etc.), que ce soit au niveau de l'enseignement général ou de la formation professionnelle. Tout ceci est indispensable à l'action, à la connaissance, à la créativité, au sport et à l'interaction entre les êtres humains. Ce sont les conditions sine qua non pour que chacun ait sa place dans la vie sociale et culturelle.

Talvi Märja

#### *Référence*

Märja, Talvi, Vooglaid, Ülo (1992), Estonia. In P. Jarvis (ed.), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Worcester: NIACE, Billing & Sons. Pp. 64-73.

## DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ

Hongrie

Le développement de la personnalité est un des principaux objectifs de l'éducation des adultes et de la formation continue. La personnalité d'un individu étant développée par une interaction au sein des groupes sociaux dont fait partie ledit individu, elle dépend donc également de l'éducation. L'éducation des adultes, rien que par la conscience de la notion, de la structure et de la substance de la personnalité humaine, peut façonner et développer la personnalité des adultes. Durant l'enfance et l'adolescence, le développement de la personnalité est essentiellement influencé par les parents, la famille, les professeurs, l'école, les amis et les pairs tandis qu'à l'âge adulte, il est plutôt déterminé par les partenaires, les époux, les amis, les collègues de travail, les groupes sociaux fréquentés et les médias. Dans le domaine social et éducatif de la formation et de l'éducation des adultes, les processus et contextes suivants peuvent avoir un impact sur la personnalité des participants: cours dans un centre résidentiel, universités populaires, cercles d'études stables et puissants, groupes étudiant l'art dramatique, chœurs, groupes d'art amateur en général, groupes s'occupant de causes nobles, groupes sociaux oeuvrant pour la préservation du patrimoine culturel, camps de vacances, etc. Outre l'effet au niveau du savoir, toute activité organisée dans le cadre de la formation et de l'éducation des adultes pourrait avoir une influence plus ou moins grande sur la personnalité de l'étudiant. C'est pourquoi la formation des adultes développe non seulement les connaissances d'un individu mais enrichit également sa personnalité. Les personnes chargées de l'éducation des adultes, les facilitateurs et les décideurs actifs dans le domaine de la formation et de l'éducation des adultes en Hongrie sont conscients de cette caractéristique de l'éducation des adultes et de la formation continue.

Laszlo Harangi

#### *Référence*

Zrinszky, L. (1973), *A felnőttképzés tudománya. / The Science of Adult Tralogy: Socialisation and personality development through the life span*. Academic Press. New York.

## ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET AU PATRIMOINE • EDUCAZIONE AI BENI AMBIENTALI E CULTURALI

Italie

L'éducation à l'environnement et au patrimoine utilise les témoignages de la nature et de l'être humain présents dans un territoire déterminé comme source de connaissance et comme fin de l'action éducative.

Elle part de l'hypothèse que les processus de formation naissent et se développent par le rapport cognitif avec l'environnement : les savoirs dont chacun dispose sont, en effet, la représentation cognitive et non cognitive de la réalité. Cette dernière est utilisée par le sujet pour explorer les différents milieux avec lesquels il entre en contact, pour aménager sa relation avec eux et pour y introduire des changements tant en termes de production matérielle que de production idéale de culture.

La difficulté de lire et d'interpréter les témoignages de la nature et de l'humanisation présents dans les lieux de vie personnels, mais également dans ceux d'autres groupes humains, constitue une forme d'analphabétisme diffus auquel l'éducation a pour tâche de remédier.

Cette forme d'analphabétisme semble être une particularité de la société globale de l'information, de l'économie et de la technologie. En effet, l'intensification des rapports avec des milieux différents du milieu d'origine tend à vider de toute signification les identités locales et à rendre peu représentatifs voire étrangers ses propres lieux de vie ou, par réaction contraire, elle en exaspère les spécificités dans le sens du particularisme et de la conflictualité. Les individus deviennent de plus en plus imperméables aux significations fécondes des différences entre cultures naturelles et cultures humaines. Les stéréotypes d'interprétation de la société occidentale dominante s'en trouvent renforcés à l'échelle mondiale, ce qui produit des dommages non négligeables dans l'élaboration des savoirs et de l'identité humaine de tranches toujours plus grandes de la population ainsi que dans la qualité de leurs conditions de vie, que celles-ci soient caractérisées par l'opulence ou l'indigence.

Paolo Orefice

## ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE • COMMUNITY EDUCATION

Royaume-Uni

Le concept d'«éducation communautaire» remonte aux années 20 et est né de la vision de Henry Morris qui considérait l'école du village comme le centre d'un système d'éducation des adultes holistique pour la communauté locale. Il a proposé que l'école du village soit le centre de la vie de la communauté et organise des activités à la fois éducatives, sociales, culturelles et récréatives, activités qui tiendraient compte des intérêts de chacun et qui s'adresseraient à toutes les catégories d'âge, depuis les tout jeunes enfants jusqu'aux personnes très âgées. Bien que la vision de Morris n'ait jamais été concrétisée telle quelle, elle a constitué la base de l'éducation communautaire pendant une grande partie du 20<sup>e</sup> siècle.

Après la Seconde Guerre mondiale, plusieurs versions plus pragmatiques et économiques d'écoles communautaires ont fait leur apparition dans diverses parties du pays. Elles s'efforcèrent, dans une plus ou moins grande mesure, d'intégrer l'enseignement obligatoire et l'éducation des adultes. Dans un premier temps, il s'agissait essentiellement d'écoles situées dans les régions plutôt rurales mais par la suite, l'«éducation communautaire» devint partie intégrante de la stratégie visant à résoudre les problèmes spécifiques aux villes. Bien que l'on ait souvent prétendu que l'éducation communautaire était une grande réussite, il s'agissait en réalité plus souvent «d'éducation des adultes à bon marché» (Wallis & Mee, p. 8), les intérêts des enfants ayant presque toujours la priorité sur les intérêts des étudiants adultes. Cependant, l'éducation communautaire est relativement exempte de restrictions et de règles et est plus informelle et parfois plus innovatrice que les autres formes d'éducation des adultes. Elle met davantage l'accent sur la satisfaction des besoins de l'apprenant et de la communauté définie en termes de lieu de résidence commun, d'intérêt partagé et d'objectif social. Elle a pour but d'encourager les individus et de les rendre capables de s'occuper eux-mêmes de leurs propres communautés, de leur propre éducation et

de leur propre vie (London Borough of Newham, p. 17) et se veut une forme d'éducation des adultes populaire et démocratique qui respecte la diversité tout en favorisant la solidarité (Martin, p. 141).

Roger Fieldhouse

### Références

London Borough of Newham (1985), *Policy Statement*, quoted in Martin (1996), p.138.

Martin, I. (1996), *Community Education: the Dialectics of Development*, in: Fieldhouse, R. et al, A History of Modern British Adult Education (NIACE).

Wallis, J., Mee, G. (1983), *Community Schools: Claims and Performance* (Univ. of Nottingham).

## ÉDUCATION DES ADULTES • VOKSENOPPLÆRING

Norvège

La notion de *voksenopplæring* (éducation des adultes), est apparue dans la langue norvégienne au milieu des années 60, lorsque plusieurs documents officiels relatifs à l'éducation des adultes furent publiés. Dans les années 70, l'expression réapparut dans le travail préparatoire à la législation sur l'éducation des adultes et devint le concept central de la loi lors de son vote en 1976. La Norvège avait ainsi la première loi spécifique sur l'éducation des adultes au monde.

Le *voksenopplæring* est dès lors un terme légal et, en tant que tel, il inclut l'apprentissage des adultes organisé par les associations spécialisées dans ce domaine, par les responsables de l'enseignement et les autorités du marché de l'emploi. Conformément à la loi, le terme inclut tout à la fois l'éducation populaire et l'éducation des adultes. En observant la terminologie danoise et suédoise, nous constatons qu'elle opère une distinction entre l'éducation populaire et l'éducation des adultes (en Suède) et entre l'apprentissage populaire et l'éducation des adultes (au Danemark).

Par *voksenopplæring*, nous entendons l'éducation des adultes, organisée en conformité avec les règles et les réglementations spécifiques, habilitée à recevoir des subventions gouvernementales. Les organisateurs peuvent en être les structures publiques d'enseignement, offrant des programmes scolaires parallèles (primaire, secondaire et formation post-scolaire), et les programmes dispensés par les autorités du marché de l'emploi et les associations d'éducation des adultes.

Un dictionnaire norvégien sur l'éducation, le *Pedagogisk oppslagsbok* (Guide pédagogique, Gyldendal 1974), nous apprend ceci : d'une part, l'éducation des adultes inclut toute activité d'apprentissage au-delà de l'éducation de base, visant à qualifier une personne afin qu'elle puisse se valoriser dans différents secteurs, conformément aux qualités requises dans les domaines de la famille, du travail, de la communauté, au mieux de ses possibilités physiques, intellectuelles, économiques, sociales et culturelles. D'autre part, l'éducation des adultes est une partie constitutive du système éducatif ayant pour but, au-delà de l'éducation légale de base, d'organiser les possibilités d'un développement tout au long de la vie pour chacun, en tant qu'individu et être humain social, par le biais d'un apprentissage par le travail ou les loisirs.

Sturla Bjerkaker

## ÉDUCATION LIBRE • FRIUNDERVISNING

Norvège

Le terme «friundervisning» (éducation libre), est apparu en 1864, lorsque des étudiants de l'université d'Oslo ont fondé une organisation pour la promotion des connaissances académiques auprès du grand public. Cette initiative philanthropique fut appelée *Oslo Studenters Fri Undervisning* (Enseignement libre des étudiants d'Oslo).

Les activités éducatives étaient bénévoles et gratuites. Ultérieurement, plusieurs *friundervisninger* furent ouverts à Oslo et dans d'autres régions de Norvège. Le premier conserva son nom «Friundervisningen i Oslo» pendant de longues années. En 1948, les différentes divisions formèrent une association, qui s'appellera ultérieurement «Studieforbundet Folkeuniversitetet» (Association d'étude de l'université populaire). Cette association a conservé des contacts étroits avec les universités norvégiennes, mais a perdu son caractère philanthropique initial et la tradition d'une éducation populaire académique. Aujourd'hui, le *friundervisning* est organisé comme une forme d'éducation des adultes ordinaire, et son principe de gratuité remonte à très longtemps.

Toutefois, comme c'est le cas de la majorité des institutions d'éducation des adultes en Norvège, il reste bénévole. Et si nous classifions l'enseignement pour adultes en catégories formelles, non formelles et informelles, le *friundervisning* se situe dans le groupe non formel.

Le terme «friundervisning» disparaît de la terminologie actuelle, et les anciennes divisions du *friundervisning* sont appelées aujourd'hui «Folkeuniversitetet» (université populaire). Ce nom nous rappelle l'origine et les liens avec les universités. Ce type d'association de formation est également dominant en Norvège dans le domaine des études décentralisées de niveau supérieur et universitaire.

Sturla Bjerkaker

## EDUCATION NON FORMELLE • VORMING

Pays-Bas

«Vorming» peut être appréhendée dans un triple sens:

- «Vorming» en tant que flux ou transfert de contenus dans le cadre de l'éducation : acquisition d'une identité propre par une évaluation critique de sa propre personne, contribution à la transformation de la société non seulement par des qualifications professionnelles mais également par la réflexion critique sur les normes et les valeurs, et apprentissage de la prise de responsabilités. La confrontation avec des expressions culturelles et artistiques de la société peut également en faire partie, le tout ayant des aspects de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes.
- «Vorming» en tant que variante méthodologique et didactique dans le cadre de l'éducation : apprentissage social, apprentissage de l'individu dans et par son environnement, apprentissage dans et par la réflexion sur l'action, apprentissage avec la tête, le cœur et les mains.
- «Vorming» en tant que fonction reconnaissable, organisée ou non, dans le cadre de l'éducation des adultes, des institutions de formation, apprentissage et orientation en internat (VTA – Vorming, Training en Advies), du travail socio-culturel, des associations (organisations de travailleurs, de femmes et de seniors, etc.) et dans des types de travaux et des mouvements sociaux ayant un autre objectif principal (par exemple dans le domaine de l'environnement).

En résumé, il s'agit donc de la fonction de formation en tant qu'activités spécifiques au niveau du contenu et des méthodes dans différents contextes, bref, de la formation.

Le groupe de concertation «Vorming» entend fonctionner comme un point centralisateur national capable de signaler les développements significatifs pour le travail de formation, promouvoir les développements théoriques, méthodiques et politiques en ce domaine, organiser des conférences, promouvoir des publications et fonctionner en tant que point de référence et d'information.

Willem Bax

### Référence

*Politique du Groupe de concertation «Vorming» 1998-2002*, Driebergen 1998.

L'éducation populaire est un mouvement socio-éducatif né, en ce qui concerne la France, pendant la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle (cf. création de la Ligue de l'enseignement en 1866). Son objectif premier est de permettre à tous, en particulier aux moins favorisés sur le plan social et culturel, d'accéder à la citoyenneté, grâce à la diffusion de savoirs – littérature, histoire, sciences – jusqu'alors réservés à une élite.

Le Front populaire de 1936, la Résistance et la Libération marquent le début d'un second élan, avec l'émergence de nouvelles associations (auberges de jeunesse, Peuple et culture, foyers ruraux, maisons des jeunes et de la culture...) dont le projet est de lutter, à travers l'éducation et la culture pour tous, contre les inégalités et l'obscurantisme. C'est aussi au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que se construit un partenariat avec l'État reposant, entre autres, sur un système d'agrément et l'attribution de moyens (subventions et mise à disposition de fonctionnaires). Dès cette époque, l'action en direction de la jeunesse est considérée comme prioritaire en même temps que la dimension *éducation des adultes* se concrétise dans la formation des militants syndicaux et des cadres de l'éducation populaire.

Le partenariat État-associations se renforce encore dans les années 60, sous la V<sup>e</sup> République, dans le cadre de dispositifs en faveur de la promotion sociale («Congés cadres jeunesse» et «Promotion collective agricole») et avec la création d'espaces de concertation, voire de cogestion (commission Développement culturel du Commissariat au plan, Haut-Comité à la jeunesse et à l'éducation, Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire).

La création du Secrétariat d'État à la Culture en 1959 et surtout l'avènement en 1971 de la loi sur la formation professionnelle, s'ils traduisent une certaine victoire des idées portées par les mouvements d'éducation populaire, vont cependant fragiliser la position de ceux-ci :

- en matière d'action culturelle, la politique d'André Malraux privilégie la création d'équipements ambitieux et la rencontre directe, sans médiation éducative, entre un public et des œuvres;
- dans le champ de la formation, la loi Delors entraîne peu à peu l'apparition d'un véritable marché et un système de validation calqué sur le modèle de l'éducation initiale.

Avec la montée des phénomènes d'exclusion économique et sociale, les associations d'éducation populaire sont fortement sollicitées par les pouvoirs publics, durant toute la décennie 80, pour s'impliquer dans la conception et l'expérimentation, puis plus restrictivement dans la seule mise en œuvre des dispositifs de formation-insertion à destination des personnes en difficulté (jeunes sortis sans qualification du système scolaire, chômeurs de longue durée...).

Aujourd'hui les organisations relevant de l'éducation populaire représentent environ 17% des 700 000 associations qui existent en France. Regroupées pour certaines dans des fédérations nationales et/ou des collectifs interassociatifs, elles mènent une action polyvalente qui touche à la médiation culturelle, au développement local, à la formation professionnelle, à l'éducation du citoyen et à l'apprentissage interculturel, et qui s'est enrichie peu à peu de nouvelles approches comme l'accompagnement de projets, les réseaux d'acteurs, les pratiques d'échanges réciproques (de savoirs et/ou de services) et l'auto-formation.

Corinne Baudelot, Jean-François Chosson

### Références

Cacères, Bénigno (sous la direction de) (1985), *Guide de l'Éducation Populaire*, Editions La Découverte, Paris

*De l'éducation populaire à l'éducation permanente – Les associations face à la loi de 1971 dans le champ de la formation* (1994), Peuple et Culture/Injep, Paris.

*Éducation Populaire, Nostalgie ou Réalité ?* (1992), Cnajep/Fonjep/Injep, Paris.

La *folkeoplysning* (instruction et éducation populaires) remonte à des mouvements religieux et populaires du 19<sup>e</sup> siècle. Elle consiste en certaines méthodes pédagogiques, une vision particulière de l'être humain, des connaissances et de l'apprentissage. L'éducation à la démocratie et à la citoyenneté active en constitue une part essentielle. Les idéaux se basent sur le dialogue et la coopération. Les racines du concept se rattachent au peuple qui s'éduquera et s'instruira lui-même par lui-même.

Cette philosophie sous-entend que chaque être humain dispose d'un potentiel de développement énorme, qui ne demande qu'à s'épanouir dans un environnement d'apprentissage approprié. La méthode d'apprentissage privilégiée est celle du partage des connaissances avec autrui pour, ainsi, augmenter son savoir. Les objectifs visent tout à la fois l'épanouissement professionnel et personnel, les discussions de groupe, le respect des règles de la bonne communication, le fait de laisser la parole à chacun à son tour.

La *folkeoplysning* est du ressort des universités populaires et des cercles d'étude, et également, en Finlande des centres municipaux d'éducation des adultes, et au Danemark, des ONG et des universités populaires de jour. Leurs activités sont gratuites et ouvertes à tous, il n'y a pas d'examens mais un grand nombre de possibilités sont offertes pour accroître sa culture générale. De plus en plus d'activités sont spécialement destinées aux personnes exclues de la société en raison d'un handicap physique, mental ou social, aux immigrés, aux adultes de faible niveau scolaire, aux dyslexiques, etc. .

En règle générale, l'État prend en charge 50% des coûts, et les participants règlent le solde, sauf quand il s'agit d'activités spéciales. Environ 25% des adultes des pays nordiques participent chaque année aux cours d'éducation générale dans le cadre de la *folkeoplysning*.

Arne Carlsen

## ÉDUCATION POUR PERSONNES ADULTES

Espagne

L'Éducation pour personnes adultes (EPA) est généralement envisagée comme une activité (en tant que processus et résultats) dont les objectifs fondamentaux sont de garantir aux personnes adultes l'acquisition, l'élargissement et l'actualisation de leur formation de base, l'amélioration et la qualification professionnelle (grâce à l'articulation d'une formation de base à caractère professionnel et d'une formation professionnelle spécifique de niveau moyen ou supérieur) et enfin le développement de la capacité de participation à la vie sociale, culturelle, politique et économique des personnes adultes. L'EPA assume, comme cadre conceptuel, les principes de l'éducation permanente. Il s'agit d'un type d'éducation qui s'adresse à l'ensemble de la population adulte espagnole bien que, d'une façon spécifique, elle vise certains groupes sociaux particuliers aux carences spéciales et aux nécessités de formation de base ou bien qui présentent des difficultés d'insertion dans le monde du travail : analphabètes, population incarcérée, minorités ethniques et autres groupes marginaux.

L'EPA s'efforce de promouvoir une méthodologie fondée sur l'autoapprentissage des adultes, en partant de leurs intérêts, de leurs nécessités et de leurs expériences et, dans ce but, tente de mettre en place des modalités de cours en «présentiel» et d'études par correspondance. Les centres où se déroule cette offre éducative de l'EPA, répondent à une pluralité de genres, ce qui représente une offre ouverte à tout centre d'enseignement non-universitaire, qu'il s'agisse de centres ordinaires ou bien spécifiques (CEA, Centres EPA, etc.) En outre, l'EPA établit des liens de collaboration avec d'autres administrations publiques : universités, organismes municipaux ou locaux ou avec des organismes sans but lucratif.

Finalement, suite à l'approbation de la LOGSE, on a adopté l'expression *Éducation pour personnes adultes*, désignation qui semble dépourvue de toute connotation discriminative par rapport au sexe, et qui se substitue de plus en plus à la traditionnelle *Éducation des adultes*.

L'éducation pour adultes constitue donc, dans le contexte espagnol, un concept général d'offre de formation aux personnes adultes et comporte des objectifs très vastes, reposant sur le principe que toute personne adulte représente un sujet de formation tout au long de sa vie. L'accroissement de la demande est dû à la complexité grandissante de la société, aux transformations culturelles profondes, aux exigences de formation à une participation sociale critique. Les modes d'intervention qui en découlent vont des possibilités de réintégration dans le système scolaire aux actions de dynamisation culturelle.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

#### Référence

García Carrasco, J., *Educación de Adultos*, De. Ariel, Barcelona.

## ÉDUCATION RÉFLEXIVE DES ADULTES • REFLEXIVE ERWACHSENENBILDUNG Allemagne

Le terme *Reflexive Erwachsenenbildung* désigne à la fois un tournant décisif dans l'histoire de l'éducation des adultes en Allemagne et une certaine conception des objectifs et des méthodes de l'éducation des adultes.

*Reflexive Erwachsenenbildung* est un terme apparu en Allemagne à la fin des années 70, début des années 80. L'expression complète était «Reflexive Wende der Erwachsenenbildung» (le tournant réflexif de la formation des adultes), impliquant ainsi une dimension historique. Quinze ans plus tôt, au milieu des années 60, un autre tournant, *réaliste* celui-là, s'est produit dans l'éducation des adultes («realistische Wende der Erwachsenenbildung»). Cette expression faisait référence au rôle alors attribué à l'éducation des adultes, à savoir l'acquisition de qualifications par des couches importantes de la population suite à la prise de conscience d'un *Bildungsnotstand* (état d'urgence de l'éducation) en Allemagne. Après ce tournant réaliste, l'éducation des adultes a cessé d'être libre ou non-implicante pour faire partie intégrante du système d'enseignement, organisé par l'État en tant que *quartaerer Bildungsbereich* (quatrième secteur de formation).

Le terme *Reflexive Erwachsenenbildung* a ensuite été intégré à l'éducation des adultes pour bien le différencier du concept précédent. L'accent était mis sur la nécessité de garder une certaine distance critique vis-à-vis des évolutions sociales apparemment inévitables et de prendre conscience de son niveau individuel de développement. C'est pourquoi la *Reflexive Erwachsenenbildung* est étroitement liée au paradigme du *biographisches Lernen* (apprentissage biographique), à la conception de l'apprenant en éducation des adultes et à l'utilisation de plus en plus fréquente du terme *Aneignung* (appropriation) en lieu et place de *Lernen* (apprentissage).

La *Reflexive Erwachsenenbildung* met en exergue le rôle de l'apprenant et la distance critique à garder vis-à-vis de l'idée de croissance et en général des objectifs fixés de l'extérieur, ainsi que la possibilité donnée par l'éducation des adultes de faire l'expérience de son propre développement individuel.

Le terme *Reflexive Erwachsenenbildung* est toujours utilisé en Allemagne. Il est toutefois souvent remplacé par l'expression *Selbstgesteuertes Lernen* (apprentissage auto-dirigé, cf. page 13). Ce terme a une orientation plus fonctionnelle, mais en même temps, tout comme ce fut le cas pour la *Reflexive Erwachsenenbildung*, le centre d'intérêt devient le point de vue de l'apprenant. Concrètement, le tournant réflexif (*Reflexive Wende*) a eu un impact limité sur l'enseignement. Il n'a fait que marquer une phase de théorisation et de critique sociale au sein du débat sur la perception que les formateurs spécialisés en éducation des adultes avaient d'eux-mêmes.

Ekkehard Nuisl

#### Référence

Muench, W. (1995), *Individuum und Gruppe in der Weiterbildung*, Weinheim.

L'introduction du terme *éducologie* représente une tentative de mettre en œuvre un terme générique afin de couvrir toutes les sciences traitant de l'ensemble des formes d'éducation de l'être humain. Ce besoin s'est fait ressentir pour la première fois avec l'irruption du phénomène de l'andragogie, une science relativement nouvelle et spécifique, ayant émergé dans le secteur de l'éducation. Elle marquait ainsi sa différence avec le terme unique *pédagogie* utilisé jusqu'alors. Si nous acceptons le fait que l'andragogie est une science relativement indépendante traitant de l'éducation des adultes, nous sommes alors en toute conséquence confrontés au fait que le terme *pédagogie* ne peut subsister comme un terme regroupant tous les secteurs de l'éducation, mais se rétrécit spécifiquement au domaine traitant de la population des enfants et des adolescents. A également émergé, suite à certaines initiatives et études théoriques portant sur la branche particulière de l'éducation des personnes âgées, le terme de *gérontagogie*.

Selon Pastuovic (1987, 11-14), l'*éducologie* est la science générale de l'éducation. Elle n'est pas «l'énumération de divers types de savoirs sur des questions propres à l'éducation, c'est une nouvelle combinaison, une intégration sur-superposée des connaissances existantes dans le domaine de l'éducation». Elle examine les phénomènes de l'éducation dans leur ensemble, tandis que chaque domaine particulier de l'éducation examine des branches particulières (sous-disciplines) – pédagogie, andragogie, gérontagogie, etc. Ces sciences spécifiques, examinant les aspects variés du phénomène éducatif permettent le développement d'un système de disciplines éducatives. L'*éducologie* est un concept défini comme un tout.

L'auteur slovène Franc Pediek (Pedagogy, 1992), qui plaçait la science de l'éducation dans la matrice structuralo-systémique du macrosystème global de la science, la définissait par deux types de paramètres :

- les niveaux scientifiques, comme suit : logos (science), episteme (branche/discipline), techne (profession), pragma (doctrine), praxis (domaine), et
- les segments de réalité : nature, individu, société.

Ces paramètres sont tout autant valables pour la science qui regroupe (éducologie) que pour ses sous-disciplines. Ceci est particulièrement capital pour permettre une recherche harmonisée. Dans ce système, l'éducation des adultes et l'andragogie sont considérées comme des parties aussi importantes de la (méta)théorie – ou science de l'éducation – que ses autres parties, comme la science de l'éducation et l'éducation des enfants et des adolescents ou pédagogie (au sens restrictif du terme).

De telles attitudes théoriques ont pénétré très lentement la théorie pédagogique et ont jusqu'à ce jour été considérées comme visionnaires.

Zoran Jelenc

### Références

- Pastuovic, Nikola (1987), *Edukološka istraživanja*, Zagreb: Školske novine.  
 Pediek, Franc (1992), *Pedagogika danes*, Maribor: Zalovba Obzorja.

La formation en tant que variante didactique méthodologique au sein de l'éducation :

- formation sociale,
- éducation d'un individu dans et par son environnement,
- apprentissage dans et par la réflexion sur l'action,
- apprentissage avec la tête, le cœur et les mains.

Lucien Bosselaers



## FORMATION CONTINUE • CONTINUING EDUCATION

Royaume-Uni

Suite à la crise économique du début des années 70, on a accordé une attention de plus en plus importante à la formation professionnelle, aux cours destinés à ceux qui avaient déjà une certaine expérience professionnelle et au perfectionnement professionnel, tout particulièrement dans le secteur de l'éducation universitaire des adultes, et ce afin de répondre à la nécessité croissante que l'éducation des adultes contribue de manière plus directe au redressement de l'économie. Les mêmes forces utilitaires et instrumentalistes ont accéléré la tendance à la certification et à la mise en place d'études diplômantes à temps partiel en vue de valider la formation qui pourrait alors être reconnue et utilisée sur le marché de l'emploi. Le terme *formation continue* (continuing education) fut utilisé pour faire la distinction entre cette formation à caractère professionnel et l'éducation des adultes libérale, traditionnelle et souvent non professionnelle.

L'«Advisory Council for Adult and Continuing Education» (conseil consultatif pour la formation continue et l'éducation des adultes), créé en 1977 afin d'informer le gouvernement de l'offre dans le domaine de l'éducation des adultes, a aidé à populariser le changement de terminologie d'*éducation des adultes* en *formation continue*. En 1982, le rapport du Conseil, intitulé «Continuing Education: from policies to practice» (Formation continue : de la politique à la pratique), a proposé un changement radical pour tout le secteur post-scolaire : supprimer la distinction entre éducation et formation ou entre éducation professionnelle des adultes et éducation générale des adultes et créer un système complet et intégré de *formation continue*. Ce changement se refléta dans l'évolution de la signification du terme *formation continue* qui ne fut plus utilisé pour désigner exclusivement la partie professionnelle du système d'éducation des adultes, comme cela avait été le cas dans les années 70. Ce terme devint un terme générique mettant l'accent sur le caractère professionnel au sein du secteur de l'éducation des adultes (et même sa prédominance) plutôt que sur son caractère distinct. Ceci se traduisit par l'usage fréquent du terme *éducation des adultes et formation continue* ou plus simplement *formation continue des adultes*. L'ancienne signification plus restrictive de *formation continue* fut transférée à d'autres termes tels que *développement professionnel continu* (continuing professional development).

Roger Fieldhouse

FORMATION CONTINUE COMME FACTEUR DE (DÉ)LOCALISATION •  
STANDORTFAKTOR WEITERBILDUNG

Allemagne

Le concept de *Standort* (communauté locale) revêt une grande importance en Allemagne au niveau politique (et au niveau international). Il fait partie intégrante du vocabulaire standard de la politique de développement régional en termes économiques. La formation continue est de plus en plus souvent citée comme *Standortfaktor* (facteur de localisation) dans ce domaine. Autrement dit, la formation continue contribue largement à la qualité d'une localisation particulière.

Le concept de *Standort* est relativement récent dans le débat sur l'enseignement. La sphère socio-géographique de l'enseignement est généralement définie par des termes tels que *Lernen vor Ort* (apprendre sur le tas), *flächendeckende Angebote* (offre couvrant la région), *Stadtteilarbeit* (travail dans les quartiers) ou *Kooperation* (coopération) au niveau local et régional. Le concept de *Standort* est cependant de plus en plus souvent cité dans la formation continue pour que celle-ci soit reconnue comme facteur politique (ou pour qu'elle le reste) avec des arguments d'ordre économique.

Le débat sur le *Standort* résulte d'une concurrence accrue. Les *Standorte* sont généralement évalués en termes économiques : dans de nombreuses régions du monde par exemple, les marchés sont plus importants que dans les pays industrialisés mais offrent un pouvoir d'achat nettement inférieur. Ou bien la fiscalité et les conditions de travail plus attrayantes sont compensées par des réseaux de transport insuffisants.

La formation continue est de plus en plus considérée comme un des facteurs déterminants quant aux avantages (ou aux inconvénients) d'une région en particulier. Dans les pays industrialisés, cette notion englobe aussi le principe «Un homme ne vit pas seulement de pain» tandis que dans d'autres régions, la formation continue est essentiellement considérée comme un moyen de pourvoir une main d'œuvre qualifiée.

L'acquisition de qualifications professionnelles, en Allemagne comme ailleurs, constitue cependant la principale priorité de la formation continue en ce qui concerne le *Standort*. Le principe est que la formation continue doit rendre le marché d'entrée (pour le personnel qualifié) plus adéquat et plus attrayant pour les investissements industriels. Une main-d'œuvre locale d'un niveau de qualification suffisamment élevé est indispensable aux entreprises travaillant avec de nouvelles technologies, de nouveaux produits, de nouvelles structures tournées vers l'avenir, si on ne veut pas recruter le personnel qualifié à l'extérieur uniquement.

Le débat sur la formation comme *Standortfaktor* a révélé le caractère contradictoire et les limites d'une telle politique de développement régional. D'un point de vue social, les qualifications ne peuvent en aucun cas prévenir le chômage ou fournir une main-d'œuvre qualifiée pendant une longue période (une période plus longue que celle nécessaire pour acquérir les connaissances nécessaires au changement). Les qualifications ne créent pas de nouveaux emplois mais présupposent leur existence.

L'intégration de la formation continue dans la politique de développement régional en tant que *Standortfaktor* est actuellement discutée en Allemagne dans le but surtout de faciliter la participation de la population, d'obtenir le consensus des personnes concernées, de réduire les tensions sociales, d'installer une dynamique culturelle et sociale, de promouvoir le sentiment de bien-être dans sa région, de rendre la vie plus agréable en général. Il est clair, cependant, que la politique en matière d'enseignement et la formation continue ont souvent sacrifié leur propre identité et leur propre terminologie pour être intégrées dans une politique de développement déterminée par l'économie.

Ekkehard Nuissl

#### Référence

Nuissl, E. Hrsg. (1995), *Standortfaktor Weiterbildung*, Bad Heilbrunn.

## SOCIÉTÉ APPRENANTE • THE LEARNING SOCIETY

Royaume-Uni

La *société apprenante* est un concept qui traduit une préoccupation majeure de notre époque, malgré la publication antérieure de certains ouvrages déjà consacrés à ce sujet (Hutchins, 1970; Husen, 1974; Boshier, 1980), toutefois, peu d'auteurs s'accordent sur sa définition. Comme l'apprentissage est fondamentalement un processus individuel, cette notion ne peut être prise au sens littéral, mais plutôt comme une représentation. Reflète-t-elle un idéal ou une réalité actuelle? Trois acceptions, au moins peuvent être données à cette expression : la première suggère un idéal et les deux autres une réalité. Toutefois, aucune de ces interprétations n'est exclusive.

En tant qu'idéal utopique, Ranson (1994) reflète ainsi – même sans le citer – les idées de Hutchins et tire sa perspective de l'éducation initiale. Ranson avance ceci : la société apprenante est fondée sur des présuppositions relatives à une nouvelle morale et à une société politiquement démocratique; les principes qui la sous-tendent sont basés sur la citoyenneté et le processus de la raison pratique; et elle vise des objectifs au niveau du soi (une quête de la découverte de soi-même), au niveau de la société (dans la réciprocité de l'apprentissage) et au niveau politique (apprendre les principes de la démocratie participative).

En tant que réalité sociale, Beck (1992) a suggéré que la modernité a atteint un stade de réflexion consécutif à l'évolution rapide de la société. Ceci est incarné par le fait que, dans la société, les individus

n'ont jamais été aussi peu dépendants des structures sociales, et sont capables d'y réagir ainsi que de les structurer. Dans l'ensemble de ce processus, ils sont continuellement forcés d'apprendre et de se confronter aux changements sociaux qui apparaissent. La société apprenante a résulté des structures sociales sans que le processus éducatif ait joué un rôle significatif dans son émergence (cf. également Giddens, 1990).

En troisième lieu, dans la société de consommation, l'éducation est devenue un bien pouvant être vendu sur le marché, comme d'autres produits de formation tels que les disques compacts et Internet, dans la mesure où l'éducation et les autres types de produits éducatifs ont été reconnus comme producteurs de richesse. En conséquence, le mode d'apprentissage est devenu une partie intégrante du style de vie de groupes visant à s'élever socialement et qui ont la possibilité d'acheter des biens symboliques (Featherstone, 1991).

Peter Jarvis

### Références

- Beck, U. (1992), *Risk Society*, trans. M. Ritter, London: Sage.  
 Boshier, R. (1980), *Towards a Learning Society*, Vancouver: Learning Press.  
 Featherstone, M. (1991), *Consumer Culture and Postmodernism*, London: sage.  
 Giddens, A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity.  
 Husen, T. (1974), *The Learning Society*, London: Methuen.  
 Hutchins, R. (1970), *The Learning Society*, Harmondsworth: Penguin.  
 Ranson, S. (1994), *Towards the Learning Society*, London: Cassell.

## TRAVAIL D'ÉTUDE • STUDIEARBEID

Norvège

En tout premier lieu, le concept concerne l'activité d'apprentissage qui se déroule dans les cercles d'études organisés par les organisations bénévoles d'éducation des adultes. Le concept *studiearbeid* (travail d'étude) est en liaison avec la partie de notre langue écrite appelée *nynorsk* (nouveau norvégien). Le *nynorsk* trouve son origine dans la campagne norvégienne, plus précisément à l'Ouest et au Nord-Ouest du pays. Le nouveau norvégien s'oppose à la forte influence danoise dans la langue écrite et parlée de notre pays.

En conséquence, *nynorsk*, *studiearbeid* et apprentissage sont devenus des thèmes étroitement liés dans les organisations travaillant avec des jeunes pour le développement de la langue norvégienne, Noregs Ungdomslag og Noregs Mållag. *Studiearbeid* traduit une activité, un processus d'apprentissage.

Le préfixe *studie-* (étude-) évoque la base théorique. *Arbeid* (-travail) implique l'activité et sous-entend que l'acquisition du savoir et du savoir-faire demande beaucoup d'efforts. *Studiearbeid* décrit en tout premier lieu un processus d'apprentissage collectif, un apprentissage qui a lieu au sein d'une structure organisée, généralement un cercle de membres au sein d'une organisation. Le *studiearbeid* s'est souvent focalisé sur la théorie organisationnelle, les langues, la littérature, la culture, la musique, le chant, la danse et d'autres sujets créatifs ou esthétiques. Il s'est profilé dans un contexte de renforcement de l'organisation pour l'atteinte de ses objectifs, qui pourraient consister en une affirmation de l'identité norvégienne.

*Studiearbeid* est un terme populaire.

A ce jour, le concept a été utilisé pour exprimer l'activité d'apprentissage réalisée dans les associations d'éducation des adultes, habilitées à recevoir des subventions gouvernementales.

Aujourd'hui, le concept *studiearbeid* est en voie de disparition. Dans la mesure où le terme continue à être utilisé, il est souvent lié à la formation des membres au sein d'associations d'éducation des adultes.

Dans les dictionnaires d'éducation ne figure aucune définition de *studiearbeid*.

Sturla Bjerkaker



## 2. Stratégies et politiques

### 2.1. CONCEPTS GÉNÉRAUX

#### ACCÈS • ACCESS

Royaume-Uni

Bien qu'élargir son accès ait toujours fait partie des objectifs de l'éducation des adultes, le terme *accès* (access) dans un sens spécifique n'est apparu qu'à la fin des années 70, lorsque le gouvernement a décidé de financer un programme-pilote *Access* en vue d'accroître les possibilités d'accès à l'enseignement des minorités ethniques. Ce programme s'inscrivait dans le cadre d'une politique plus vaste qui visait à réduire les conflits raciaux. Le concept et le terme *accès* sont vite devenus populaires. Il était toujours question de groupes cibles mais ceux-ci furent élargis pour englober d'autres formes de *handicap* (dont le sexe, la classe sociale et l'invalidité) ainsi que l'appartenance ethnique. Le terme *accès* devint de plus en plus populaire auprès de tous les groupes de la population adulte qui se voyaient ainsi offrir une *seconde chance* lorsqu'ils n'avaient pas fait d'études.

Ce terme était utilisé de deux manières différentes : dans un sens large, pour décrire la participation accrue à toutes les formes d'éducation des adultes, et dans un sens plus restrictif, pour désigner *l'accès à l'enseignement supérieur* qui permettait aux personnes appartenant à des groupes défavorisés et ayant peu ou pas de qualifications formelles de progresser pour accéder à l'enseignement supérieur après un an d'études à temps plein ou partiel. C'était dans une certaine mesure une variante de la *porte ouverte* à l'enseignement supérieur soutenue par le Centre national d'enseignement par correspondance et d'autres formes d'apprentissage libre depuis le début des années 70. Cette méthode faisait largement appel aux nouvelles technologies et à l'enseignement à distance et a eu pour conséquence un développement de l'enseignement supérieur et de la formation post-scolaire dans les années 80 et 90, ainsi que la création d'un système d'enseignement post-obligatoire de masse.

Mais le concept d'*accès* présente certaines contradictions. Alors que ce terme est fréquemment utilisé pour désigner la participation accrue à toutes les formes d'éducation des adultes, le gouvernement l'a souvent interprété de manière plus restrictive pour désigner la participation accrue à l'éducation et à la formation de la main-d'oeuvre. De même, la rhétorique de l'*accès* a souvent été contredite par les politiques sociales et les mesures financières qui ont eu l'effet opposé et qui ont limité l'accès. Ainsi, l'éducation n'est toujours pas accessible à de nombreuses personnes appartenant à des groupes défavorisés de la population.

Roger Fieldhouse

État dans lequel les membres d'une collectivité ont le sentiment d'être comblés dans la totalité des différentes facettes individuelles et sociales de leur existence. Le ministre Klompé, qui a été à l'origine de la politique de bien-être social aux Pays-Bas a tenté, en 1968, de définir comme suit le bien-être social.

Le bien-être social dénote un état de bien-être dans lequel les différents membres d'un groupe considèrent qu'ils sont généralement satisfaits des principaux aspects de leur vie communautaire et privée. Il y a un côté actif et un côté passif à cette satisfaction. Le côté passif consiste en la satisfaction de désirs raisonnables, tels qu'un air pur, une eau pure, une infrastructure de loisirs, tandis que le côté actif implique la satisfaction due à la réalisation de soi, au développement de sa personnalité et aux opportunités d'expression. L'une des principales tâches d'une politique de bien-être social, selon M. Klompé, serait de laisser s'exprimer le désir d'indépendance, de participation et d'initiative.

Au début des années 90, l'objectif de la politique de bien-être social a été résumé par la formule suivante: le renforcement et l'exercice de l'indépendance. On entend par là qu'il faut éviter que les gens soient pris dans une spirale descendante de marginalisation et de minorisation pour aboutir en fin de compte dans une situation sans issue, caractérisée par une participation limitée et une dépendance à l'égard de toutes sortes de dispositifs d'assistance.

Willem Bax

#### Référence

*Welzijnbeleid in de jaren negentig, Samenwerken langs nieuwe wegen*, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, Rijkswijk, 1991.

## COOPÉRATION INTERNATIONALE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION POUR ADULTES

Bien que l'élargissement d'une coopération intellectuelle et technique favorable au développement de l'apprentissage pour adultes s'inscrive dans une longue tradition remontant aux années 50, la question de la coopération internationale dans ce domaine – dans le contexte évolutif très rapide du commerce, des communications et de la gestion mondialisés – redevient d'actualité. La coopération internationale en éducation des adultes inclut trois dimensions : nombre croissant d'initiatives visant une coopération intellectuelle, importance de la coopération financière d'assistance technique et émergence de nouveaux centres décisionnels supranationaux. Enfin, on ne peut donner un aperçu de la coopération internationale sans examiner le rôle de la famille des Nations unies en ce domaine au cours de ces cinq dernières décennies.

### 1. La coopération intellectuelle internationale

A travers des centaines de conférences, séminaires, réunions, publications et périodiques, des milliers de décideurs, chercheurs et praticiens dans le vaste champ de l'apprentissage pour adultes échangent chaque année leurs idées sur des questions diverses, explorent les chemins empruntés par d'autres dans leurs contextes différents et cherchent des manières d'adapter les innovations pertinentes aux besoins de leur propre pays. Ces réseaux nationaux actifs et invisibles jouent un rôle à faible profil mais néanmoins crucial dans le développement actuel des politiques et des programmes. Ces initiatives mises en œuvre par des universités, des institutions régionales et des ONG, sont soutenues par des agences de coopération multilatérales et bilatérales. Par ailleurs, ces entreprises sont supervisées et font l'objet de publications dans un grand nombre de périodiques académiques et institutionnels, mais, à ce jour, la diversité du champ d'action n'a pas permis une supervision systématique.\*

\* Un réseau de 90 centres de documentation est actuellement en voie de constitution en coopération avec l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation pour répondre à ce besoin.

Un défi supplémentaire se fait jour du fait des besoins apparemment contradictoires du respect des différences locales et de la reconnaissance des tendances mondiales, tant dans les échanges internationaux que dans les études transnationales. Le débat sur l'éducation comparative des adultes est loin d'être terminé parmi les chercheurs : en effet, comment répondre à la nécessité d'une perspective mondiale et d'enquêtes internationales tout en évitant des comparaisons fondées sur des critères et des normes arbitraires?

## 2. L'assistance internationale

Compte tenu des disparités qui règnent dans la mise à disposition des possibilités d'apprentissage dans les différentes régions du monde, les agences de coopération ont fourni, et fournissent encore, une assistance importante aux pays en voie de développement afin de développer des programmes, de soutenir les innovations et de mettre en place les infrastructures indispensables. Toutefois, bien que l'éducation de base et l'apprentissage des adultes aient été reconnus comme de grandes priorités pendant les années 70 et 80, les programmes d'ajustement structurel et les positions de la Banque mondiale mettant en compétition l'investissement dans l'éducation des enfants et les contributions à l'apprentissage des adultes, ont eu un impact sérieux pendant la dernière décennie sur le volume d'aide financière accordé aux États dans ce domaine. Ce n'est que récemment, après avoir effectué une évaluation à mi-parcours de la mise en oeuvre du Plan d'action adopté lors de la Conférence mondiale de Jomtien sur l'éducation des adultes en 1990 (où fut reconnu le caractère marginal de l'éducation de base des adultes) et après la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de 1997 que l'investissement dans l'apprentissage pour adultes a fait l'objet d'une reconsidération et d'une redéfinition quant à sa complémentarité par rapport à l'éducation initiale de base. Le domaine de l'apprentissage des adultes reçoit aujourd'hui de nouveau un soutien financier. Les nouvelles tendances émergent, il y a d'une part un glissement d'une situation où l'éducation des adultes était exclusivement dispensée par le gouvernement vers une situation d'entreprise mixte incluant un grand nombre de partenaires non gouvernementaux et, d'autre part, une transition dans la sphère publique, d'une responsabilité du seul ministère de l'éducation vers une approche plus multi-ministérielle où les ministères de la santé, de l'environnement, de l'agriculture, etc., développent également des programmes d'apprentissage pour adultes comme partie intégrante de leurs nouvelles politiques *actives*.

## 3. L'émergence de nouveaux centres décisionnels supranationaux

Dans un grand nombre de régions du monde, de nouvelles structures décisionnelles régionales supranationales ont vu le jour au cours de cette dernière décennie. Elles sont devenues des instances importantes où sont prises des décisions clés affectant les politiques nationales d'éducation des adultes. Les nouveaux programmes d'apprentissage des adultes introduits dans la politique globale de l'épanouissement de la personne de la Commission européenne ainsi que les projets de soutien aux innovations et aux échanges tant dans le contexte de la formation professionnelle que dans celui de l'éducation générale sont des exemples bien connus. C'est également vrai pour, d'une part, l'Organisation de l'unité africaine qui a adopté en juin 1998 la proposition CONFINTEA en faveur d'une décennie d'alphabétisation africaine Paulo Freire, et, d'autre part, pour les autres institutions régionales de coopération économique d'Amérique latine et d'Asie qui reconnaissent la nécessité d'une formation professionnelle continue ainsi que d'une éducation non formelle de base. L'OCDE a également décidé depuis le milieu des années 90 d'élever au rang de priorité l'apprentissage permanent tout au long de la vie et a introduit un nouveau programme intitulé *les étudiants adultes*. Elle demande actuellement à tous les États membres de fournir régulièrement des rapports sur la mise à disposition d'apprentissages pour adultes et sur leur participation.

Ce rôle et cette influence accrus des instances supranationales poussent les acteurs de la société civile, à ce jour principalement impliqués au niveau national, à s'engager de plus en plus dans des tâches d'information, de défense et de représentation au niveau international, comme on peut l'observer, par exemple, sur le territoire européen à travers l'Association européenne pour l'éducation des adultes (EAEA) et dans les autres régions auprès des membres régionaux du Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA).

4. Le rôle de la famille des Nations unies dans la coopération internationale pour le développement de l'éducation des adultes. Au sein du système des Nations unies, la principale agence responsable du développement de l'éducation des adultes est, bien sûr, l'UNESCO qui, depuis la première Conférence mondiale sur l'éducation des adultes en 1949 à Elseneur, a été étroitement associée au développement de ce secteur. Le rôle que joue l'UNESCO dans l'éducation des adultes est connu. Il s'agit d'un rôle normatif basé sur l'adoption de recommandations, de déclarations et de plans d'action, voire sur son association avec d'autres agences dans des initiatives communes telles que le Plan d'action *Éducation pour tous* adopté conjointement par l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la Banque mondiale. L'UNESCO promeut aussi l'échange d'informations sur les pratiques, les politiques et les innovations. A travers ses différentes conférences et publications, l'UNESCO tient une fonction importante dans la promotion de la coopération et des échanges internationaux. Au sein de cette organisation, l'unité responsable de l'éducation des adultes est l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

Ce qui est vrai dans un contexte national s'avère tout aussi valable à un niveau international. La formation des adultes ne peut plus relever de la seule responsabilité d'un ministère de l'éducation ni d'une seule organisation des Nations unies, fût-elle spécialisée dans cette problématique. L'apprentissage des adultes devient une part constitutive de la politique et des programmes d'un grand nombre d'autres organisations : de la politique agricole par le biais de l'Extension agricole à la FAO, de la formation et du recyclage à l'OIT, de la promotion de la santé et de l'éducation à l'OMS, de l'éducation à l'environnement à l'PNUE, de la politique active du travail à la Banque mondiale, du programme de lutte contre la pauvreté à l'PNUD, de l'autodétermination des femmes à l'UNICEF et à l'UNIFEM. Cette tendance qui traverse un grand nombre de secteurs d'activités se décèle aussi dans d'autres organisations multilatérales comme l'OCDE, la Commission européenne et le Secrétariat du Commonwealth. Une des caractéristiques de la cinquième Conférence sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) de 1997 résidait précisément dans l'implication d'un grand nombre d'agences multilatérales afin de mettre sur pied une conférence internationale sur la formation des adultes abordant toutes les facettes de l'éducation et de la formation des adultes.

En effet, CONFINTEA a donné un nouvel essor à la coopération internationale en enregistrant l'engagement des États membres et des organisations internationales tant intergouvernementales que non gouvernementales en vue de promouvoir une coopération régionale et mondiale, de renforcer les réseaux d'échanges dans les différents domaines de la formation des adultes et de créer un environnement favorable à la coopération internationale. Cette nouvelle vision a amené les participants à la Conférence de Hambourg à demander par exemple que tout projet de coopération dans chacun des secteurs d'activité soit désormais évalué en termes d'objectifs explicites directs mais aussi en termes de valeur contributive à la formation des adultes et à l'épanouissement humain tout comme au degré de priorité accordée au renforcement local des connaissances spécialisées.

Bien que locales et très diversifiées, les avancées enregistrées dans le domaine de la formation des adultes sont également des réalités mondiales. Le contexte international est tout aussi tangible que le national. Le droit d'apprendre et la reconnaissance des différences culturelles sont également promus ou entravés à l'échelon international. Trop d'intérêts internationaux sont concernés pour ne considérer la formation des adultes qu'uniquement et principalement aux niveaux local ou national. La lutte pour le droit d'apprendre qui se déroule par le biais de chartes internationales procure des outils de plus en plus utilisés aux niveaux local et national pour assurer la durabilité des expériences innovatrices. Les décisions mondiales unilatérales sont encore trop faiblement contrebalancées. Mais c'est précisément pour cette raison que la coopération réciproque internationale s'accroît actuellement tant au niveau régional que mondial. Sans une alliance et une mobilisation grandissantes visant à partager les ressources et augmenter l'investissement, le droit d'apprendre risque de demeurer un privilège.



## LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

La démocratisation de l'éducation des adultes est à la fois une exigence normative reconnue au niveau international et une condition sine qua non pour un développement équitable et durable. La définition de cette notion doit tenir compte de ces deux dimensions : la reconnaissance progressive du droit d'apprendre tout au long de sa vie et la reconnaissance croissante qu'il faut garantir des conditions sociales de base pour que les individus puissent effectivement exercer ce droit. Pourtant, le droit d'apprendre est plus qu'un droit, c'est également un outil pour un développement équitable et durable.

En 1948 déjà, la Déclaration universelle des droits de l'homme affirmait à l'article 26 que «tout le monde doit pouvoir accéder à l'éducation» mais le droit à l'éducation des adultes ne sera reconnu explicitement que bien plus tard. La «Déclaration de Persépolis», adoptée lors d'une réunion de l'UNESCO qui s'est tenue en septembre 1975 en Iran, stipulait déjà que l'alphabétisation des adultes était «une contribution à la libération de l'homme et à son plein développement». Un an plus tard, en 1976 donc, la Conférence générale de l'UNESCO adoptait la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes lors de sa 19<sup>e</sup> séance à Nairobi au Kenya. Cette recommandation souligne qu'il faut accorder la priorité aux «groupes défavorisés sur le plan de l'éducation», indique les améliorations à apporter au statut légal des programmes et propose une structure pour les développements de la politique mais ne mentionne pas les droits des adultes dans le domaine de l'éducation.

Toutefois, ce n'est que dans les années 80 que ce droit a commencé à être reconnu officiellement. La Déclaration de Paris sur le droit à l'éducation adoptée en mars 1985 lors de la quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes a stipulé pour la première fois et de manière claire que «la reconnaissance du droit à l'éducation est plus que jamais un défi majeur pour l'humanité. Le droit à l'éducation est le droit de lire et d'écrire; le droit de poser des questions et d'analyser; le droit d'imaginer et de créer; le droit de lire son propre monde et d'écrire l'histoire; le droit d'accéder aux ressources éducatives; le droit de développer des compétences individuelles et collectives. La Conférence de Paris réaffirme l'importance de ce droit (...) comme faisant partie des droits fondamentaux». (UNESCO, Paris 29/3/85).

Cinq ans plus tard, une «Déclaration mondiale sur l'éducation pour Tous» et un «Cadre d'action pour répondre aux Besoins de base en matière d'éducation» ont été adoptés à Jomtien en Thaïlande le 9 mars 1990 lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous organisée conjointement par l'UNESCO, l'UNICEF, le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) et la Banque mondiale (Commission interagences, 1990). Cette déclaration représente un consensus plus large et un nouvel engagement de la part des organisateurs et des États membres qui veilleront à ce que «les besoins de base de tous les enfants, jeunes et adultes en matière d'éducation soient effectivement satisfaits dans tous les pays». Reconnaisant que plus «d'un tiers des adultes du monde n'ont pas accès à la connaissance écrite», la Déclaration de Jomtien stipule que «chaque personne – enfants, jeunes et adultes – devra pouvoir bénéficier des opportunités éducatives développées pour répondre à ses besoins de base en matière d'éducation», que «l'éducation de base devrait être dispensée à tous les enfants, jeunes et adultes», que «les besoins de base des jeunes et des adultes en matière d'éducation sont divers et devraient être satisfaits au moyen de plusieurs systèmes différents» et que «les connaissances et les compétences qui amélioreront l'environnement d'apprentissage des enfants devraient être intégrées aux programmes d'apprentissage des adultes».

Enfin, la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, une assemblée intergouvernementale de l'UNESCO organisée à Hambourg au mois de juillet 1997, a officiellement réaffirmé le droit à l'éducation et le droit d'apprendre pendant toute la vie : «Reconnaître le droit à l'éducation et le droit d'apprendre tout au long de sa vie est plus que jamais une nécessité; c'est le droit de lire et d'écrire, le droit de poser des questions et d'analyser, le droit d'avoir accès aux ressources et de développer et de mettre en pratique les compétences et aptitudes individuelles et collectives.» (Déclaration de Hambourg, §12). «L'éducation des adultes devient donc plus qu'un droit; c'est la clé du 21<sup>e</sup> siècle. C'est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et une condition de pleine participation à la société.» (§2). La Déclaration de Hambourg a également contribué à une définition élargie de ce droit en déclarant que

l'éducation pour tous implique également la reconnaissance de la diversité culturelle : «L'éducation des adultes devrait refléter la richesse de la diversité culturelle et respecter le savoir et les systèmes éducatifs des peuples traditionnels et indigènes; le droit d'apprendre dans sa langue maternelle devrait être respecté et exercé. L'éducation des adultes est confrontée à un important défi qui consiste à préserver et à rassembler l'information sur la sagesse orale des groupes minoritaires, des peuples indigènes et des peuples nomades.» (Déclaration, §15).

Un nombre croissant de pays comme le Brésil, la Namibie, la Norvège, le Québec/Canada, l'Afrique du Sud et la Suède ont déjà sanctionné ce droit soit dans leurs lois fondamentales, soit dans leur législation relative à l'éducation des adultes. Toutefois, la reconnaissance concrète de ce droit dans les législations nationales des États membres doit faire l'état d'une enquête internationale.

La reconnaissance de ce droit pour les adultes est essentielle. Alors que la demande d'éducation des adultes ne cesse de croître, les disparités entre ceux qui y ont accès et ceux qui n'y ont pas accès augmentent également. Ceux qui en bénéficient sont ceux qui sont les mieux lotis sur le plan économique et éducatif. On observe une tendance similaire discriminatoire pour ce qui est des femmes, en particulier en ce qui concerne le droit à la formation continue sur le lieu de travail ou à des fins professionnelles. La Conférence de Hambourg a souligné qu'«il est essentiel que la reconnaissance du droit à apprendre tout au long de sa vie soit soutenue par des mesures visant à créer les conditions nécessaires pour exercer ce droit». (§9 de la Déclaration). «Alors qu'on s'accorde à dire que l'éducation des adultes doit être accessible à tous, nombre de groupes sont toujours exclus, tels que les personnes âgées, les immigrés, les gitans et autres peuples non territoriaux et/ou nomades, les réfugiés, les moins-valides et les prisonniers. Ces groupes devraient avoir accès aux programmes éducatifs ... afin de faciliter leur pleine participation à la société. Tous les membres de la communauté devraient être invités à participer à l'éducation des adultes et y être aidés le cas échéant. Ceci suppose qu'il faut répondre à une grande diversité de besoins en matière d'éducation.» (Agenda pour l'Avenir, §43).

Pour ce faire, il faut contrer une éducation organisée qui renforce les inégalités socio-culturelles existantes, en créant des environnements de formation continue qui peuvent contribuer à corriger les tendances prédominantes. Il faut s'attaquer aux problèmes clés (cf. Agenda pour l'Avenir, §17-20) : comment inciter les individus, à la fois dans la vie de tous les jours et dans un contexte professionnel, à exprimer leurs besoins en matière d'éducation? Comment améliorer les conditions de l'éducation des adultes? Comment résoudre les problèmes au niveau de l'offre? Quelles sont les mesures et les réformes nécessaires pour accroître l'accessibilité, la pertinence, la qualité, le respect de la diversité et la reconnaissance de l'éducation préalable?

Le problème de la démocratisation de l'éducation des adultes va bien au-delà du problème de l'accessibilité et de la reconnaissance de la diversité des aspirations et des besoins en matière d'éducation. Il concerne également la participation des adultes aux décisions concernant les politiques et les programmes d'éducation des adultes et leur représentation, tout particulièrement au niveau de la prise de décisions et de la gestion des programmes éducatifs.

«Les défis du 21<sup>e</sup> siècle requièrent la créativité et la compétence des citoyens de tous âges.» (Agenda pour l'Avenir, §11). «Au cours de cette décennie, une série de conférences ont attiré l'attention du monde entier sur les grands problèmes internationaux. En commençant par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins de base en matière d'éducation (Jomtien, Thaïlande, 1990). Vint ensuite la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992), la Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1993), la Conférence internationale sur la population et le développement (Le Caire, 1994), le Sommet mondial sur le développement social (Copenhague, 1995), la quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Pékin, 1995), la Conférence des Nations unies sur les établissements humains (Habitat II, Istanbul, 1996) et plus récemment, le Sommet mondial sur l'alimentation (Rome, 1996). Lors de toutes ces conférences, les dirigeants du monde entier se sont tournés vers l'éducation et en ... vers l'éducation des adultes pour laisser libre cours

à la créativité et à la compétence des citoyens. L'éducation est considérée comme un élément vital d'une stratégie visant à soutenir les processus de développement durable.» (Agenda pour l'Avenir, §6).

Mais cette condition indispensable à un véritable développement ne peut pas être assurée sans une réelle démocratisation de l'éducation organisée des adultes.

Paul Bélanger

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Hambourg, Allemagne

## ÉDUCATION DES ADULTES • VOLWASSENENEDUCATIE

Pays-Bas

L'éducation des adultes est un dispositif éducatif axé sur la promotion de l'épanouissement personnel et, partant, du fonctionnement social des adultes, par le développement de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, d'une manière qui corresponde à leurs besoins, à leurs possibilités et à leurs expériences ainsi qu'aux besoins de la société. Dans la mesure du possible, l'éducation correspond au niveau d'entrée dans l'enseignement professionnel. L'éducation ne comprend pas d'activités au niveau de l'enseignement supérieur. (Loi néerlandaise relative à l'éducation et à l'enseignement professionnel du 31 octobre 1995, art. 1.2.1.).

Par *éducation*, la loi relative à l'éducation et à l'enseignement professionnel entend les formations suivantes :

- les formations d'enseignement général continu des adultes, axées sur l'obtention d'un diplôme;
- les formations axées sur le fonctionnement social au sens large et correspondant à la formation professionnelle de base;
- la formation au néerlandais deuxième langue I, axée sur la maîtrise de la langue néerlandaise dans un but d'exercice de fonctions dépassant le niveau du travail non qualifié par des personnes dont le néerlandais n'est pas la langue maternelle et qui ont atteint le niveau de l'enseignement primaire (art. 7.3.2);
- et la formation au néerlandais deuxième langue II, axée sur la maîtrise de la langue néerlandaise dans la perspective de l'exercice de fonctions plus élevées par des personnes dont le néerlandais n'est pas la langue maternelle et qui fonctionnent au niveau du cadre moyen (art. 7.3.2);
- les autres formations axées sur l'autonomie sociale.

Willem Bax

## ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL • BEROEPSONDERWIJS

Pays-Bas

L'enseignement professionnel est un dispositif axé sur la préparation théorique et pratique à l'exercice de professions pour lesquelles une formation qualifiante du point de vue professionnel est exigée ou peut être utile. L'enseignement professionnel promeut également la formation générale et l'épanouissement personnel des participants, et contribue au fonctionnement de la société. L'enseignement professionnel couvre l'enseignement secondaire professionnel et l'enseignement général continu. L'enseignement professionnel ne comprend pas l'enseignement supérieur.

Willem Bax

### Référence

Loi relative à l'éducation et à l'enseignement professionnel du 31 octobre 1995.

«Toute communication organisée et durable visant à dispenser une formation adaptée aux besoins des personnes qui ont bénéficié d'un enseignement de base.» La formation continue a un double objectif : l'épanouissement personnel des adultes et leur participation active au développement social, économique et culturel. Elle est communément connue et utilisée comme :

- éducation populaire (*Laiki Epimorfosi*);
- formation continue (*Diarkis Epimorfosi*);
- éducation des adultes (*Epimorfosi enilikon*).

Elle est dispensée par des établissements publics et privés et est considérée comme faisant partie de l'éducation non formelle. Depuis le milieu des années 80, la formation continue et l'éducation des adultes sont davantage axées sur l'emploi étant donné que le taux de chômage est en hausse.

La première initiative en matière d'éducation des adultes en Grèce date de 1929 lorsque le gouvernement d'Eleftherios Venizelos a essayé de s'attaquer au problème majeur de l'analphabétisme chez les adultes. Des écoles du soir ont alors été créées conformément à la loi en vigueur en vue de dispenser un enseignement de base aux personnes qui avaient dépassé l'âge d'aller à l'école primaire. Des écoles d'agriculture ont également vu le jour, dont les cours organisés le dimanche et pendant les congés s'adressaient à toutes les catégories d'âge. Mais ces écoles n'ont pas pu fonctionner très longtemps à cause de la situation socio-économique défavorable de l'époque.

La Seconde Guerre mondiale et la guerre civile qui s'ensuivit en Grèce n'ont pas favorisé le développement d'un système d'éducation des adultes même si en 1943, un Service d'éducation des adultes fut créé pour la première fois au sein du ministère de l'Éducation nationale et qu'à la même époque, des efforts considérables furent consentis par des organisations de résistance en vue d'éduquer et de former les agriculteurs en particulier.

Pendant les années 70, on a commencé à moderniser le système d'éducation des adultes en créant la Direction générale de l'éducation des adultes au sein du ministère de l'Éducation nationale. En 1983, une loi fit de cette Direction générale le Secrétariat général de l'éducation des adultes. La politique de cet organe est axée sur la prévention et la lutte contre l'exclusion sociale. Voici ses principaux objectifs :

- lutter contre l'analphabétisme et développer l'éducation et les compétences de base;
- assurer une formation professionnelle, essentiellement pour les chômeurs;
- assurer une éducation socio-culturelle.

Magda Trantallidi

### Références

Demunter, Paul-Skoura, Gela-Vergidis, Dimitris (1984), *I Laiki Epimorfosi stin Ellada*, IPEPTH/GGLE.  
Vergidis, Dimitris (1995), *Ypoekpedefsi*, Ypsilon.

Nous entendons, par modèle territorial/local (MOTER), une approche théorique, méthodologique et institutionnelle qui met la demande et l'offre d'éducation en relation avec les autres besoins et réponses aux problèmes de qualité de vie de chaque habitant et de développement global de la société locale vivant dans une micro-aire socio-économique et culturelle.

Notre hypothèse de départ est que les processus de formation naturels (voir ce mot, ci-après) se structurent et se développent par rapport aux différents besoins de chacun et aux champs d'expérience

correspondants. L'action éducative construite, qu'elle soit de type formel ou informel, destinée aux adultes dans le sens de l'apprentissage tout au long de la vie – *Lifelong Learning* (voir ce mot, ci-après) – ne peut qu'assumer ces besoins complexes et conjoints, et contribuer, pour sa part, à les faire connaître et gérer par le sujet qui en est investi. C'est pourquoi, l'interconnexion des besoins et des problèmes qui en découlent au niveau local nécessite forcément des interventions décentralisées combinées et convergentes dans la recherche de réponses intégrées et complexes. L'intervention éducative n'échappe pas, elle non plus, à cette logique de corrélation des problèmes et d'intégration des réponses sur le territoire proprement dit : sa présence, au même titre que les autres types d'interventions, est indispensable pour qualifier la ressource humaine, objet ultime du développement de la société locale.

Les projets intégrés de zone (PIA – *progetti integrati di area*) de la Région de Toscane vont dans ce sens. Ils sont financés par le gouvernement régional dans le cadre du plan de développement régional et local, et sont attribués par les provinces à des *réseaux interinstitutionnels* dans un quartier, une commune ou une association intercommunale, afin de réduire les retards de formation existant dans la zone.

A cet effet, les PIA promeuvent sur le territoire des actions et des services éducatifs dont le travail convergent doit impliquer les différents sujets, institutionnels et associatifs, engagés à divers titres dans la solution des problèmes prioritaires des publics les plus défavorisés, entre autres la marginalisation sociale et le malaise des jeunes.

L'approche selon le *modèle territorial intégré* de l'éducation de la communauté locale (voir ce mot, ci-après) semble revêtir, plus encore qu'auparavant, une importance stratégique capitale dans l'évolution actuelle des sociétés contemporaines. Elle tend à répondre à trois ordres au moins d'obstacles interdépendants au développement.

Elle garantit, dans la structure de base de la société complexe actuelle – la communauté locale –, la prise en charge organique et cohérente des multiples aspects enchevêtrés qui sous-tendent la dynamique de son évolution, et l'éducation des adultes se situe dans cette complexité.

Elle constitue la réponse à la globalisation de l'économie, des technologies, des cultures et des connaissances afin que celle-ci ne puisse pas amoindrir le potentiel humain local des individus sujets et des sociétés régionales, en laminant les signifiés et les modes de vie et en maintenant les discriminations et les inégalités. Au contraire, elle vise à exalter et valoriser ce potentiel humain en garantissant aux différences locales un espace d'expression créative et d'ouverture aux autres diversités. Et, rappelons-le, le modèle territorial d'éducation des adultes part des processus de formation locaux et les enrichit de nouveaux savoirs ouverts.

Le troisième avantage consiste dans la contribution à un degré plus avancé de participation des sujets et sociétés locales, surtout les moins favorisés, à la gestion de la chose publique: le modèle territorial va plus loin que la démocratie représentative par délégation, car il encourage la participation plus directe, plus consciente et plus critique des sujets à la solution des problèmes locaux.

Paolo Orefice

#### Référence

Orefice, Paolo (1998), *Moter. Modello territoriale di programmazione educativa. Un'esperienza di ricerca partecipativa*, Napoli: Liguori.

## ORIENTATION SUR L'APPRENANT • LERNER ORIENTIERUNG

Autriche

L'individu devient le point central de l'orientation sur l'apprenant et non plus les institutions d'éducation des adultes et de formation continue.

L'orientation sur l'individu apprenant remplace le principe de l'orientation sur les participants (*Teilnehmerorientierung*), qui a pour souci principal d'amener les participants vers les institutions d'éducation

des adultes et de formation continue. Cette évolution est due au fait que le système éducatif ne prend pas suffisamment en compte l'apprenant. L'orientation sur l'apprenant porte sur tous les aspects de l'individu quant à sa volonté et à sa capacité d'apprendre. Cette *individualisation* de l'apprentissage renvoie à une auto-organisation et à une autonomie de l'apprentissage. Les concepts d'apprentissage auto-organisé et auto-dirigé ne sont pas seulement admis; ils sont aussi mis en œuvre, par exemple en utilisant la méthode de l'apprentissage d'une langue par l'échange au sein d'un *binôme*. Avec le *Bildungskonto* (compte de formation), les provinces de Vienne et de Haute-Autriche ont introduit une aide personnalisée en faveur de l'éducation et de la formation continue des travailleurs en *col bleu* et en *col blanc* et des chômeurs. Les individus en formation peuvent choisir leur cours parmi différents dispensateurs à un prix relativement intéressant, ils deviennent ainsi indépendants des institutions de formation.

Le développement rapide des nouvelles technologies de l'information, ainsi que l'importance de l'orientation et de l'information éducatives favorisent l'orientation sur l'apprenant. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication favorisent l'auto-apprentissage. L'infrastructure d'auto-apprentissage s'est améliorée, et les dispensateurs d'éducation des adultes et de formation continue perfectionnent l'environnement éducatif pour l'auto-apprentissage et l'enseignement à distance. Internet est utilisé à la fois comme un média de formation en soi, et de façon complémentaire en situation de face-à-face pédagogique. Les municipalités de Vienne et d'autres villes ont installé des serveurs pour l'éducation et la formation, à destination des écoles, des universités, de l'éducation des adultes et de la formation continue.

Dans les villes, les conditions d'apprentissage se sont améliorées, par exemple dans le cadre du concept de *ville apprenante*. Une attention particulière est accordée à l'orientation et à l'information éducatives. Dans plusieurs régions d'Autriche, des associations régionales d'éducation des adultes, composées de différents dispensateurs, se sont constituées pour offrir un service d'orientation et d'information éducatives par téléphone et par Internet.

Le concept sous-jacent à l'orientation sur l'apprenant est celui de l'individualisation, qui s'écarte nécessairement de l'éducation et de la formation orientées vers des contingents uniformes de personnes. Certains inconvénients peuvent être perçus dans le fait que l'éducation des adultes et la formation continue se focalisent sur des personnes qui expriment très clairement leur volonté d'apprendre. Le concept émancipateur d'éducation des adultes visant à offrir des possibilités de formation aux personnes qui n'ont pas eu la chance de terminer leur formation dans le système formel pourrait facilement disparaître.

Gerhard Bisowsky, Elisabeth Brugger

### Références

Lenz, Werner (1998), *Lebensbegleitendes Lernen statt Erwachsenenbildung ?*, in: Lenz, Werner (ed), *Bildungswege. Von der Schule zur Weiterbildung*, Innsbruck, Studienverlag, pp 329-342.

*Delphi Report Austria 2*, Technologie Delphi II (1998), publié par: Institut für Technikfolgen-Abschätzung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, dépendant du ministère fédéral de la Science et des Transports, Vienne.

## POLITIQUE DE FORMATION CONTINUE

Estonie

La définition d'une politique est un processus de transformation des besoins non satisfaits en demandes effectives nécessitant des réponses adéquates. Telle est en tout cas la partie politique du processus. La transformation de besoins en demandes nécessite des réponses, ces réponses s'articulent en politique. Le processus de définition de politique détermine alors à quels problèmes il faut répondre, comment et avec quelles ressources.

Pour définir une politique de formation continue, il faut connaître les besoins, les demandes, ainsi que les ressources (réelles, potentielles et requises) pour la formation des adultes et des collectivités grâce auxquelles ils fonctionnent. Autrement dit, il faut aussi connaître leur interconnexion, les processus et les institutions impliqués, ainsi que l'environnement dans lequel ils fonctionnent. Il faut par ailleurs être conscient de l'écologie des décisions et des actions par rapport aux réponses attendues et de leurs résultats effectifs.

Selon nous, il est nécessaire de pouvoir s'appuyer sur un modèle politique axé sur la qualité pour :

- accroître la compétence socio-politique garantissant une participation active à la construction d'un État démocratique. Pour assumer son devoir de citoyen, il faut connaître les mécanismes de fonctionnement, de changement et de développement de la société, pouvoir analyser la situation concrète, évaluer les points positifs et négatifs, trouver les raisons d'une situation insatisfaisante; être prêt à participer aux discussions, exprimer son point de vue, parler et discuter clairement, en toute confiance.
- acquérir des compétences professionnelles. La formation doit apporter les connaissances nécessaires dans une économie moderne. Par exemple : marketing, financement, esprit d'entreprise, etc.
- préparer les changements. Si les réformes et les changements permanents deviennent la norme sociale, si l'initiative est encouragée et non pénalisée comme dans une société totalitaire, mieux vaut se préparer à tous ces changements.
- développer une nouvelle personnalité libre, sûre de soi et maître de soi, consciente de ses points forts et de ses points faibles, et sachant comment les compenser; capable de se fixer des objectifs et de déterminer ce qu'il faut faire pour les réaliser; ouverte aux idées nouvelles et prête à s'améliorer constamment. Chacun doit devenir un sujet d'auto-développement.

La définition d'une politique efficace nécessitera une bonne connaissance de tous les besoins en formation de la population adulte, et une articulation entre les demandes et les réponses.

Talvi Märja, Merle Lõhmus

### Références

- Leirman, Walter (1995), *Eurodelphi 95: Future Goals and Policies of Adult Education in Europe*. In: E. Bockstael (ed.), *Questions de Formation – Issues in Adult Education*, Vol. VI, No. 11/12 (1995), Special issue.
- Märja, Talvi (1997), *The Role of Adult Education in Restoring Democratic Society*. *Convergence*, Vol. XXX, No. 2/3, 1997. Pp. 84-92.

## POLITIQUE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE • LIFELONG LEARNING POLICY

Royaume-Uni

Les origines de la notion «apprentissage tout au long de la vie» peuvent être retracées dans la politique britannique au moins aussi loin que l'assertion selon laquelle l'éducation des adultes «est une nécessité nationale permanente, un aspect inséparable de la citoyenneté, et devrait de ce fait être universelle et durer toute la vie» émanant du comité pour l'éducation des adultes du ministère de la Reconstruction (1919, p. 5). Des années 20 jusqu'aux années 60, cependant, l'éducation des adultes resta le concept central. Lorsque cette notion fut remplacée à partir des années 70, les expressions utilisées parlaient de *formation continue* (continuing education) plutôt que de la notion plus expansive *tout au long de la vie* de Faure.

Ce n'est que, dans le courant des années 90, que la terminologie *tout au long de la vie* est entrée dans les débats politiques comme thème central. Dès les années 80, la préoccupation suivante se fit jour : la structure changeante de l'économie rendait inadaptes aux besoins nationaux les modèles traditionnels d'éducation et de formation professionnelle. Le Royaume-Uni était considéré comme décalé par rapport à certaines nations compétitives dans les domaines clés de l'obtention des savoir-faire et de l'éducation. Ceci aboutit à des initiatives telles que l'expansion rapide de l'enseignement supérieur (de 15 à 33% de la cohorte des gens en âge de quitter l'école pendant les années 86-96). Toutefois, les niveaux périodiquement et régionalement élevés de chômage au cours des années 80 et au début des années 90 firent également prendre conscience de l'étroite relation entre travail et formation. Des études sur l'incidence de la formation sur les lieux de travail montrèrent qu'elle était considérablement moins commune dans les petites et moyennes entreprises (secteur en expansion) que dans le secteur (en déclin) de la grande entreprise.

Le gouvernement continua néanmoins à résister à des initiatives politiques fortes dans ce domaine, principalement pour des raisons de coûts. Sa solution consista à encourager l'idée d'un apprentissage comme investissement de l'individu et de l'organisation. La première formulation développée à cet effet fut émise dans le document *Lifetime Learning* (DfEE, 1995) du gouvernement conservateur, principalement en guise de réponse à l'avant-projet de loi de la Commission européenne sur Croissance, compétitivité, emploi et à l'imminence de l'année européenne sur l'apprentissage tout au long de la vie. L'expression *Lifetime Learning* représentait une distanciation par rapport à l'ordre du jour européen *lifelong learning*. En particulier, l'accent mis par les Européens sur l'exclusion sociale et le rôle des partenaires sociaux fut minimisé tandis que fut fortement soulignée la responsabilité propre de l'individu pour assurer sa propre position compétitive dans un marché de la formation.

Avec le retour d'un gouvernement du «Nouveau parti travailliste» en 1997, l'apprentissage tout au long de la vie gagna le coeur du débat politique. Dans les semaines qui suivirent les élections, le gouvernement annonça qu'il s'engageait à renforcer l'apprentissage tout au long de la vie par la création d'une *université pour l'industrie* et par un système de *crédits d'apprentissage individuels*. Bien qu'il s'agisse d'importantes initiatives politiques, elles peuvent être considérées comme une continuation de l'approche des conservateurs qui plaçait le premier accent sur la responsabilité d'apprentissage de l'individu. Les efforts visant à développer un programme d'action plus ambitieux (voir particulièrement NAGCELL, 1997) se sont avérés infructueux à ce jour. Toutefois, aujourd'hui, l'accent est désormais placé, du moins dans la rhétorique, sur le besoin de vaincre l'*exclusion sociale*. Le rôle du gouvernement est désormais perçu comme un rôle de facilitation, d'encouragement à une *culture de l'apprentissage*. Les financements et l'offre sont considérés comme devant provenir largement des individus et des employeurs.

A ce jour, le document politique clé du gouvernement actuel est le livre vert (consultatif), *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain* (Cm 3790, Feb. 1998) (L'ère de l'apprentissage : une renaissance pour un Royaume-Uni nouveau), même si l'apprentissage tout au long de la vie constituait également le concept organisateur du rapport du Comité national d'enquête sur l'éducation supérieure, *Higher Education in the Learning Society* (le rapport *Dearing* : Enseignement supérieur dans la société apprenante).

John Holford

#### Références

Nagcell (1997), *Learning for the Twenty-First Century*. First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning (Chairman: Professor R.H. Fryer).  
Dept. for education and employment (1995), *Lifetime Learning: A Consultation Document*. London: DfEE.



## 2.2. LÉGISLATION ET MESURES

### CADRE LÉGISLATIF POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES

Roumanie

A partir de 1989, on a beaucoup travaillé sur le système d'éducation formelle en Roumanie, en élaborant une nouvelle loi, où l'on trouve un chapitre sur la formation continue, et en particulier sur la formation professionnelle.

A partir de 1989, l'éducation formelle a été ré-organisée selon une structure plus mobile et décentralisée, dans le sens d'une plus grande tolérance pour les initiatives privées adaptées aux besoins des individus et du marché. En conséquence l'éducation des adultes a connu elle aussi la même évolution : des formes plus variées d'activités sont rendues nécessaires par des besoins eux-mêmes plus variés et en concordance avec le marché du travail. Les adultes s'inscrivent à une formation et à une éducation continues, il doivent assimiler en permanence les nouvelles connaissances exigées par la société.

Le nombre des institutions qui promeuvent l'éducation des adultes s'est lui aussi élargi, mais malheureusement ces institutions ne travaillent pas à l'intérieur d'un système; on enregistre un manque de coordination entre les différents facteurs dans le déroulement des actions. De ce point de vue, la réalisation d'un système de formation continue bien coordonné au niveau national suppose non seulement l'établissement rigoureux d'une nouvelle situation éducative et d'objectifs éducatifs, mais aussi la projection de programmes spécifiques pour chaque facteur éducatif afin de réaliser une mobilité verticale et horizontale des résultats éducatifs.

A présent, il existe en Roumanie, une loi sur l'éducation (n° 84/1995 et Ordonnance n° 36/1997 de modification de la loi n° 84) et une loi sur la formation professionnelle (en cours de promulgation), mais aucune ne couvre l'ensemble des problèmes qui se réfèrent à la formation continue comme sous-système distinct et en relation directe avec le système éducatif et le système du marché du travail.

A partir de là, il est nécessaire de promouvoir en Roumanie une loi sur la formation continue qui permettra de promouvoir le développement personnel et le développement de la société roumaine par l'assimilation des valeurs culturelles et scientifiques roumaines et universelles et par la réalisation d'un milieu économique, politique et démocratique qui permette l'éducation du citoyen roumain. De ce point de vue législatif, la formation continue doit fournir des moyens et des solutions favorisant l'acquisition des connaissances nécessaires au perfectionnement professionnel. L'objectif visé ici est de réaliser une intégration plus active de l'individu dans le marché du travail, ou de combler les lacunes du système formel d'éducation. Cette proposition législative doit garantir le financement de la formation continue à deux niveaux: national et local.

Ileana Boeru

#### Références

- Boeru, Ileana, *Logos*, nr. 2/1996, pg. 1.  
 Vințanu, Nicolae, *Paideia*, nr 4/1997.

### CERCLE D'ÉTUDES • STUDIECIRKEL

Suède

Le cercle d'études suédois est une structure pédagogique, décrite par Oscar Olsson au début du siècle. Il s'agit d'un petit groupe de personnes qui se réunissent volontairement pendant une longue période de temps pour participer à des activités culturelles ou pédagogiques organisées. Soit il n'y a pas de moniteur, soit l'un des participants joue le rôle de moniteur, soit il y a un enseignant ou un moniteur qualifié.

Depuis 1912, l'État accorde des subventions aux cercles d'études littéraires. Depuis 1947, les cercles d'études organisés dans le cadre des associations d'études bénéficient de subventions pour couvrir les frais occasionnés par les moniteurs, le fonctionnement, et le matériel. On dénombre chaque année environ 320 000 cercles d'études.

Arne Carlsen

## CONGÉ-FORMATION • BILDUNGSURLAUB

Allemagne

*Bildungsurlaub* désigne le congé payé de formation accordé aux salariés pour leur permettre de participer à des activités de formation continue. Le *Bildungsurlaub* fait l'objet d'une réglementation légale dans douze des seize Laender de la République fédérale d'Allemagne – parfois sous des noms différents (*Arbeitnehmerweiterbildung* / Formation Continue des Employés en Rhénanie-du-Nord-Westphalie). Il n'existe donc pas de loi fédérale régissant le *Bildungsurlaub*. Ces réglementations stipulent les conditions à respecter par les employés pour avoir droit au *Bildungsurlaub*, les activités pédagogiques pouvant être reconnues par certaines procédures et la répartition des frais. Les lois allemandes sur le *Bildungsurlaub* s'inspirent des recommandations du *Bureau international du travail* (BIT) de 1975 en la matière. Les différentes lois, très divergentes, comprennent certaines restrictions supplémentaires concernant les critères de participation, le financement et le contenu des cours. Elles stipulent généralement les conditions suivantes – à quelques exceptions près dans un ou plusieurs Laender :

- Les employés ont droit à cinq jours ouvrables de *Bildungsurlaub* par an, accumulables sur deux ans (soit dix jours maximum tous les deux ans).
- Le contenu des cours possibles relève de la formation politique et professionnelle. Les cours d'éducation générale ou culturelle sont généralement exclus.
- L'activité pédagogique et l'éducateur doivent être *reconnus* conformément aux procédures prévues dans les lois des Laender concernés.
- Les employeurs doivent autoriser les employés à prendre un *Bildungsurlaub* payé pour autant que cela ne pose pas de problème au niveau de l'organisation.
- Le *Bildungsurlaub* peut être pris en bloc ou en plusieurs fois, comme l'indiquent de façon très précise les réglementations des Laender.

Les premières lois sur le *Bildungsurlaub* ont été votées en 1974, la dernière datant de 1995. Pendant cette période de mise en pratique et de législation du *Bildungsurlaub*, il y a eu de nombreux conflits avec les employeurs. De nombreux cas ont été portés devant le tribunal du travail suite aux demandes introduites dans le cadre du *Bildungsurlaub* et plusieurs amendements différents ont été apportés. La réalité actuelle du *Bildungsurlaub* ne répond plus aux demandes faites il y a vingt ans pour encourager les groupes de population non habitués aux activités pédagogiques à poursuivre leur formation. Aujourd'hui, quatre à cinq pour cent seulement des personnes ayant droit au *Bildungsurlaub* profitent de cette opportunité et, bien souvent, ce sont ceux qui ont déjà le plus haut niveau d'études (par exemple, diplômés d'universités participant à un cours de langue à l'étranger). La plupart des activités de *Bildungsurlaub* sont regroupées sous le vocable «formation professionnelle» alors qu'au départ, le but était de promouvoir essentiellement l'éducation politique et non-professionnelle. Le débat sur le *Bildungsurlaub* s'est quelque peu essoufflé. Il se limite actuellement au contexte des discussions stratégiques sur le marché de l'emploi. La promulgation d'une loi fédérale standardisant les réglementations en matière de *Bildungsurlaub* est peu probable dans un proche avenir.

Ekkehard Nuissl

*Référence*

Nuissl, E. (1984), *Bildungurlaub*, in: Schmitz, E., Tietgens, H., Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung, Stuttgart.

## CONGÉ PAYÉ DE FORMATION

Belgique

Ce système donne aux employés le droit de prendre un congé de formation pour suivre des cours.

Le congé payé pédagogique est autorisé pour les cours reconnus par un comité d'accréditation. Il peut s'agir d'une formation générale ou professionnelle.

Une réglementation légale détermine :

- la durée du congé;
- les conditions dans lesquelles le congé peut être pris;
- les modalités liées à l'importance de l'entreprise;
- la résolution des désaccords et des conflits;
- les allocations accordées pendant le congé payé pédagogique;
- la protection de l'employé.

Lucien Bosselaers

## COOPÉRATION • KOOPERATION

Allemagne

*Kooperation* est un mot clé en Allemagne, un mot qui a une signification très positive mais qui n'est guère mis en pratique. Le terme *Kooperation* signifie avant tout coopération volontaire. Le fait que la politique éducative mette l'accent sur la coopération est dû au désir de systématiser et de planifier les activités de formation continue qui ont connu une croissance explosive en Allemagne après la guerre. Ainsi, nombre de lois sur la formation continue imposent la coopération comme condition sine qua non. Quatre grands types de coopération sont recherchés et mis en pratique :

- *komplementaere Kooperation* : chaque partenaire apporte ce qui fait défaut aux autres, par exemple une bonne orientation des groupes cibles, du matériel technique, etc.;
- *subsidiare Kooperation* : les partenaires coopèrent afin de mener à bien des tâches communes de manière plus efficace et effective, par exemple au niveau de la publicité, de la formation continue, des conseils, etc.;
- *supportive Kooperation* : les partenaires qui coopèrent sont des organisations dont les tâches et les missions sont tout à fait différentes mais qui se soutiennent les unes les autres en vue d'atteindre un objectif particulier, et ce via un financement collectif, un parrainage, etc.;
- *integrative Kooperation* : ici, la coopération concerne le contenu; il s'agit de développer ensemble des projets, des offres, des concepts, des produits communs, etc.

En général, la coopération ne se limite pas au secteur de la formation continue et implique également des personnes et des organismes des secteurs culturel, économique et politique. La coopération entre des organismes d'éducation des adultes d'une part et des entreprises ou des musées d'autre part est un exemple typique.

Qui dit coopération dit concurrence. De nos jours, on parle de plus en plus de concurrence. La plupart du temps, on l'associe automatiquement à l'argent et au marché mais dans le domaine de la formation continue en particulier, la concurrence ne se limite pas à l'échange de biens. La concurrence est également une affaire d'objectifs, de valeurs, d'idées, de personnes, de reconnaissance et de sentiments. Il

existe également une concurrence entre les objectifs pédagogiques, les approches méthodologiques et le contenu possible de l'éducation. Pour ce qui est des priorités fixées par la société, on observe une concurrence croissante entre le secteur éducatif et d'autres domaines – par exemple l'industrie des loisirs et la culture des médias. Chaque coopération s'accompagne automatiquement d'une certaine forme de concurrence ou en est le résultat.

Les avantages de la coopération ne peuvent pas être quantifiés (et n'ont jamais pu l'être). Bien souvent, les *frais* (communication, arrangements, acquisition, litiges, etc.) sont supérieurs au bénéfice (reconnaissance, efficacité, durabilité, collecte de fonds, etc.). En général, on ne remarque pas les résultats à long terme de la coopération, comme les contacts, les réseaux, la communauté d'intérêts, les partenariats, les innovations ou les activités interdisciplinaires. La pratique a également montré que la coopération affecte toujours la structure interne des organisations concernées, la remettant partiellement en question ou la modifiant. Il est clair que la coopération requiert en général des compromis.

Etant donné sa structure hétérogène et accessoire, l'éducation des adultes en Allemagne nécessite une coopération accrue afin d'être mise en oeuvre via des procédures ad hoc (conseils de coopération régionaux, etc.) De nombreuses tentatives de coopération sont toutefois vouées à l'échec à cause d'un mauvais financement et du désir des éventuels partenaires de s'imposer. Néanmoins, la coopération représente un domaine important dans le secteur de la politique éducative en Allemagne.

Ekkehard Nuissl

#### Référence

*Kooperation – Konkurrenz*, No. 1/1996 von DIE – Zeitschrift fuer Erwachsenenbildung.

## DROIT A L'APPRENDRE

Pays-Bas

«La somme des droits d'un individu à un financement public à des fins d'éducation.» Toutefois, il ne prend normalement pas la forme d'une somme d'argent allouée explicitement à l'individu sous certaines conditions, puisqu'une grande part des dépenses publiques en matière d'éducation va directement aux écoles et autres institutions sans être affectée à des individus particuliers. En compensation, la société impose aux institutions le devoir de répondre à certains besoins d'éducation, encore qu'elles jouissent d'une liberté considérable pour déterminer la manière dont elles le font. En même temps, la loi détermine souvent les conditions auxquelles les individus peuvent faire usage des installations en question, entre autres les prérequis d'admission et la participation aux frais.

Une partie plus limitée du droit d'apprendre de l'individu prend la forme de bourses accordées explicitement à des fins d'éducation, faisant elles aussi l'objet de certaines conditions, à savoir les bourses, prêts d'études et autres participations financières aux frais d'études.

Le principe est que l'État n'est pas responsable de financer des types de mesures qui servent les intérêts spécifiques (principalement liés au travail) d'individus et d'employeurs, et dont les coûts peuvent être imputés à leurs bénéficiaires. En d'autres termes, l'État est responsable d'organiser des filières éducatives débouchant sur des qualifications professionnelles initiales amples et durables. Ces qualifications équipent leurs détenteurs pour des gammes complètes de métiers et jettent ainsi les bases d'une participation stable et durable au monde du travail.

Willem Bax

#### Référence

Source: *A lifetime of learning*, Discussion Document, Direction de terrain enseignement professionnel et éducation des adultes, ministère de l'Enseignement et des Sciences, 1993, p. 9, 40.

## INSTITUTIONNALISATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DES ADULTES INSTITUTIONALISIERUNG DES ERWACHSENENBILDUNGSSYSTEMS

Autriche

L'institutionnalisation de l'éducation des adultes en Autriche est considérée à un haut degré organisationnel en combinaison avec une réglementation légale de ses tâches.

Le système éducatif autrichien est fortement réglementé par des lois. L'éducation des adultes fait partie du système non formel. A la suite de la loi sur l'éducation des adultes de 1973, ce secteur s'est développé comme un pilier indépendant à côté des écoles et des universités.

La loi pour la promotion de l'éducation des adultes définit les tâches de cette dernière comme suit :

- éducation politique, sociale et économique;
- éducation et formation professionnelles;
- conseils de vie;
- éducation de la deuxième chance.

L'État fédéral s'engage à soutenir financièrement l'éducation des adultes. Ce secteur est toutefois soutenu dans une plus large mesure par les États fédérés (Bundesländer) et les municipalités. L'aide de l'État fédéral octroyée à l'éducation des adultes ne représente qu'une petite fraction du soutien apporté aux institutions du système formel. Pour l'essentiel, l'éducation pour adultes doit compter sur les droits payés par les participants.

Les dispensateurs admis dans le cadre de la loi sur l'éducation des adultes sont regroupés en associations au niveau des États fédérés ainsi qu'au niveau de l'État fédéral. Ensemble, ces associations coopèrent dans la *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs* (Conférence de l'éducation des adultes autrichienne) qui représente l'éducation des adultes auprès du ministère de l'éducation compétent. La *Konferenz* représente les institutions du secteur général et professionnel de l'éducation des adultes ainsi que les bibliothèques publiques. Les bibliothèques scientifiques, l'activité pédagogique des musées et les institutions culturelles n'appartiennent pas à ce domaine de compétences de l'éducation des adultes.

L'offre proposée par un grand nombre d'organismes contribue à la transparence au sein du système éducatif. Cette offre supplémentaire est rendue possible par des lois spéciales qui mènent à un processus d'adaptation de parties de l'éducation des adultes au système éducatif fortement réglementé. Etant donné que les certificats des institutions agréées ne sont pas reconnus par l'État et qu'il n'y a pas de reconnaissance des études antérieures, aucune équivalence n'existe avec le système formel.

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger

### Références

Bisovsky, Gerhard (1991), *Blockierte Bildungsreform*, Wien: Picus.

Hierdeis, Helmwart (1997), «*Immer noch offen*». *Gedanken zum lebenslangen Lernen*. In: Österreich. Europäisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996 (ed): Nationale Koordinationsstelle des Europäischen Jahres für Lebensbegleitendes Lernen, Wien.

## PROJET DE ROTATION DANS LE TRAVAIL

Suède

«Outil d'apprentissage tout au long de la vie, combinant l'éducation, l'industrie et le marché de l'emploi en conjuguant les modes d'éducation et de formation formels et informels.» Ce type d'action est mis en œuvre depuis 1990 au Danemark.

Un groupe d'employés quitte son travail pendant une certaine période afin de recevoir une éducation et une formation. Ce faisant, ils obtiennent de meilleures qualifications. Pendant leur absence, ils sont

remplacés par des travailleurs au chômage recrutés par le Service régional public de l'emploi. Ces remplaçants acquièrent à leur tour une expérience de travail susceptible de mener à un emploi définitif.

Le modèle repose sur des subventions à l'éducation et sur un congé de formation.

Arne Carlsen

STRUCTURE DES QUALIFICATIONS

• KWALIFIKATIE STRUCTUUR

Pays-Bas

«La norme d'un niveau minimum nécessaire pour le développement personnel et une participation stable à la société» existe déjà pour les personnes âgées de plus de 18 ans : il s'agit de l'obligation de formation imposée aux citoyens adultes qui demandent à bénéficier d'allocations de chômage sans le niveau minimal d'éducation, ils ont peu de chances d'obtenir un emploi stable.

Willem Bax

*Référence*

*A lifetime of learning, Discussion Document*, Direction de terrain enseignement professionnel et éducation des adultes, ministère de l'Enseignement et des Sciences, 1993, p. 9.

## 3. Systèmes et secteurs

### 3.1. SYSTÈME GÉNÉRAL

#### ASSOCIATION NATIONALE D'ÉDUCATION DES ADULTES

République Tchèque

L'Association tchèque pour l'éducation des adultes (ATEA) a été fondée en 1990. Il s'agit d'une institution professionnelle bénévole et non gouvernementale, réunissant ceux qui jouent un rôle actif dans l'éducation des adultes. Son but est de développer et de soutenir l'éducation et la formation des adultes, de susciter les changements conceptuels et législatifs nécessaires, de diffuser les informations et les expériences les plus récentes dans les domaines à la fois théoriques et pratiques de l'éducation des adultes, d'organiser des conférences, d'encourager et de maintenir la coopération avec d'autres institutions, tant sur les plans régional qu'international. L'ATEA est membre de l'Association européenne d'éducation des adultes et du Conseil international de l'éducation des adultes, dont le siège est au Canada.

A ce jour, l'ATEA a organisé plus d'une centaine de conférences et de débats avec des experts locaux et étrangers parmi les plus renommés. Ses représentants ont pris part à la plupart des principaux conférences et symposiums nationaux et internationaux. L'ATEA a participé à certains projets de recherche nationaux et internationaux, principalement grâce à son réseau d'experts répartis dans le pays. Par exemple, les experts de l'ATEA se sont joints au Projet Delphi international coordonné depuis l'université de Louvain en Belgique.

En 1994, des représentants de l'ATEA ont participé à la Semaine des apprenants adultes britanniques et préparé deux documentaires de 30 minutes qui furent diffusés par la télévision tchèque. Sur la base de cette expérience, l'ATEA a lancé la Semaine des apprenants adultes tchèques, dont elle assure encore aujourd'hui la coorganisation.

L'ATEA est financée exclusivement par les cotisations modestes de chacun de ses membres (elle ne comporte pas de membres institutionnels). L'organigramme de l'ATEA se présente comme suit : président, conseil d'administration composé de cinq membres, secrétaire et assemblée générale de tous les membres.

Pavel Hartl

#### *Référence*

*Rocenska vzdelavani dospelych '95*, (Yearbook of Adult Education '95) (1995), Prague: Czech Society for Adult Education.

## ASSURANCE-QUALITÉ/CERTIFICATION • QUALITY ASSURANCE/ACCREDITATION Royaume-Uni

Depuis les années 80, les systèmes d'éducation attachent une grande importance à l'assurance-qualité. Ce souci fait écho à des changements sociaux plus fondamentaux qui font que les services publics de toutes sortes sont davantage soumis aux forces du marché qu'à la bureaucratie de l'État. Dans le domaine de l'éducation, le glissement des systèmes pour l'élite vers des systèmes pour la masse, en même temps qu'un meilleur accès aux formations supérieures, a attiré l'attention sur les mécanismes garantissant l'établissement de normes et le respect de ces normes de façon publiquement responsable. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas de définition unique universellement acceptée de la *qualité* en ce qui concerne les différentes traditions, des pratiques communes ont été largement mises en place afin d'instaurer, de maintenir et de garantir des normes (Berdahl, 1991).

C'est pourquoi l'assurance qualité concerne tous les aspects du dispositif éducatif, y compris les politiques, les systèmes institutionnels, l'enseignement et l'apprentissage, la gestion, les ressources et l'évaluation. Les mécanismes d'assurance-qualité et de contrôle comprennent l'évaluation des réalisations à l'aide de résultats, d'indices de performance, d'estimation, de formation, d'inspection, d'évaluation, d'audits, de documentation, de validation, d'évaluation, etc. Le pourcentage de succès et d'échecs des programmes et des institutions, ainsi que les résultats scolaires des étudiants ont été mesurés. Des recherches montrent de quelle façon l'assurance qualité est assurée (Tovey, 1994).

La certification constitue aussi un mécanisme fondamental d'assurance-qualité ayant été utilisé pour contrôler les normes de réalisation individuelle des étudiants et des enseignants, des cours et des programmes, ainsi que des institutions elles-mêmes. Il a été particulièrement bien développé dans le contexte de l'évaluation et de la validation des acquis antérieurs et expérientiels (Evans, 1992). L'unité de valeur académique a été largement reconnue en tant que mesure commune des résultats scolaires individuels, susceptibles de transfert dans et entre les programmes modulaires de toutes sortes. Non seulement l'enseignement lui-même a été certifié, mais des directives nationales ont été établies pour reconnaître les organismes diplômants (*awarding bodies*) comme des institutions accréditées pour subventionner l'éducation et la formation (NCVQ, 1988). De même, les cours ou les programmes dispensés peuvent être certifiés en tenant compte du personnel, des installations, du programme, de la gestion, de l'évaluation, de la compétences et des résultats à la fois vis-à-vis des objectifs et de la mise en pratique, tandis que le système de certification lui-même est soumis de plus en plus à des objectifs de politique nationale d'éducation (HEQC, 1996).

Peter Jarvis

#### Références

- Berdahl, R. et al, eds. (1991.) *Quality and Access in Higher Education: comparing Britain and the United States*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Evans, N. (1992), *Experiential Learning: its assessment and accreditation*. London: Routledge.
- Higher Education Quality Council (HEQC) (1996), *Quality, Standards and Professional Accreditation: a mapping exercise*. London: HEQC.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (1988), *Accreditation Procedures*. London: NCVQ.
- Tovey, P. (1994), *Quality Assurance in Continuing Professional Education: an analysis*. London: Routledge.

#### COMITÉS DÉPARTEMENTAUX À L'ÉDUCATION DES ADULTES • NOMARHIAKI EPITROPI LAIKIS EPIMORFOSIS NELE

Grèce

Ce sont des instances de l'éducation des adultes qui opèrent au niveau départemental. Ce sont des services autonomes qui relèvent des collectivités départementales. Leurs activités sont contrôlées et financées



par le Secrétariat général à l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation. Ces comités départementaux opèrent dans les 54 départements du pays.

Un comité départemental (NELE) se compose du préfet en poste qui en est le président et de représentants de la société locale, en vue d'assurer une meilleure coordination et collaboration, mais surtout pour établir une corrélation entre l'éducation des adultes et les problèmes économiques et sociaux d'une région donnée. Ses membres sont des représentants des instances suivantes : collectivités locales, centre ouvrier, coopératives agricoles, associations culturelles, ministère de l'Agriculture, organisme pour l'emploi de la main-d'œuvre, chambres professionnelles et techniques, comité départemental à l'égalité et à l'éducation, ainsi que d'autres instances publiques de formation. Le mandat des membres est de deux ans. Un «NELE» peut fonder des centres d'éducation des adultes, recruter des formateurs, élaborer et évaluer des programmes de formation.

Les NELE ont été créés en 1965, succédant aux NEKA (comités départementaux de lutte contre l'analphabétisme) institués en 1954. En dépit du caractère démocratique de leur conception, elles ne se sont pas avérées efficaces en tant qu'institution de participation sociale, en raison d'un cadre législatif imprécis et de ressources financières réduites qui ont conduit cette instance à acquérir un caractère bureaucratique. Dès la création des collectivités départementales en 1994, les NELE ont relevé de cette nouvelle structure, mais continuent de recevoir leurs subventions à partir du budget ordinaire du ministère de l'Éducation.

Magda Trantallidi

#### Référence

*Kimena gia ti laiki epimorfosi* (Textes sur l'éducation des adultes) (1985), ministère de la Culture – S.G.E.A. (seulement en grec).

## DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL

## • ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Allemagne

Les organisations et les institutions allemandes n'ont jamais été vraiment considérées comme des lieux où les adultes pouvaient suivre des études. Ceci s'explique notamment par leur petite taille et par le fait qu'elles dépendent souvent d'organisations plus importantes (communautés, entreprises et associations comme les églises ou les syndicats) mais aussi par le fait qu'on considère généralement que les objectifs de l'éducation, comme le développement de la personnalité, sont incompatibles avec certaines des caractéristiques spécifiques des organisations telles que la hiérarchie, le fait de donner des ordres ou encore l'efficacité. C'est pourquoi, pendant de nombreuses années, on ne s'est pas intéressé à la manière dont l'éducation des adultes était organisée ou institutionnalisée et on ne savait pas grand-chose de sa dynamique.

On a commencé à s'intéresser à ces organisations comme lieux d'éducation des adultes il y a quelques années seulement, essentiellement parce qu'elles devaient devenir plus performantes en termes économiques – les organisations qui avaient jusqu'alors financé l'éducation des adultes, comme les communautés, les églises, les syndicats et les entreprises, ayant réduit leurs subventions –, mais également en raison de la concurrence croissante entre les différents types d'organisations actives dans le secteur en pleine expansion de la formation continue. Dans nombre de cas, il est apparu que les organisations d'éducation des adultes n'étaient pas des entreprises indépendantes.

Tout ceci a conduit, dans de nombreux endroits, à une *Organisationsentwicklung* (développement organisationnel), la plupart du temps en association avec des conseillers externes, l'accent étant mis sur les aspects pédagogiques. Les principaux objectifs de ces *Organisationsentwicklung* sont les suivants :

- créer un profil d'entreprise pour ce qui est des objectifs de l'organisation et la façon dont elle est perçue par autrui et par elle-même, en se référant souvent aux concepts de l'identité de l'entreprise;

- mettre sur pied des organes directeurs au sein de l'organisation comme organes de contrôle, de relations publiques et de marketing;
- créer un système de calcul des coûts au sein de l'organisation afin de faciliter la prise de décisions;
- introduire un système de traitement des données électronique et un réseau d'informations interne (intranet) au sein de l'organisation;
- définir des critères spécifiques pour le développement des ressources humaines au niveau de l'organisation (dont le recrutement, la rémunération, les sanctions, etc.)
- créer des procédures au niveau de l'organisation concernant la participation et la prise de décisions qui permettraient d'évaluer les objectifs et les critères pédagogiques et économiques en tenant en permanence compte des intérêts de l'organisation.

Non seulement les établissements éducatifs mais également les organisations et associations apparentées s'inspirent du concept d'*Organisationsentwicklung* et cette tendance devrait encore se renforcer. Par ailleurs, on remarque que les concepts liés à l'*Organisationsentwicklung*, qui sont issus du secteur commercial et industriel, sont actuellement appliqués de diverses manières aux établissements éducatifs (tout particulièrement les organisations sans but lucratif) sous le nom de *Paedagogische Organisationsentwicklung* (développement organisationnel pédagogique).

Ekkehard Nuissl

#### Références

von Kuechler, F., Schaeffter, O. (1997), *Organisationsentwicklung*, Frankfurt/M.  
Nuissl, E. (1998), *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen*, Frankfurt/M.

## ÉDUCATION DES ADULTES À DISTANCE

Espagne

L'éducation des adultes à distance, à caractère non-universitaire, est très développée en Espagne, en particulier sous la forme d'«enseignement par correspondance», utilisant surtout le support écrit. L'État créa en 1979 un «Centre national de l'éducation de base à distance» (Centro Nacional de Educacion Basica a Distancia – CENEBAD). Son but était de dispenser des enseignements équivalents à ceux de l'enseignement général de base du système scolaire de l'époque. Elle fut également appliquée aux enfants en âge scolaire qui, pour des raisons dûment justifiées, ne pouvaient être normalement scolarisés. Dans tous les cas, les diplômes délivrés étaient le «Certificado de Escolaridad» (Certificat de scolarité) et le «Graduado Escolar» (Brevet d'études du premier cycle).

Les centres publics d'éducation générale de base désignés par le centre national mentionné plus haut pouvaient adhérer au programme après avoir été proposés par les inspections provinciales correspondantes.

Depuis l'année académique 1983-84, et selon les directives reçues pour le bon fonctionnement du centre, le CENEBAD est entré dans un processus de restructuration pour devenir :

- un centre d'éducation à distance, aussi bien pour adultes que pour enfants en âge scolaire obligatoire en Espagne et à l'étranger;
- un centre national d'appui à l'éducation permanente pour les adultes, aux centres d'éducation pour personnes adultes, institutions, etc., qui en verraient la nécessité, en leur offrant un matériel didactique ou autre;
- un centre de ressources technico-didactiques qui pourra faire bénéficier d'un matériel adapté aux nouvelles technologies, et servir de modèle et d'apprentissage au professorat;
- un centre de recherche de niveau élémentaire, autant pour l'éducation par correspondance que pour les études avec assistance aux cours.

Le CENEBAD a disparu en 1993 et ses responsabilités ont été confiées aux centres ordinaires, tandis que le CIDEAD (Centre pour l'innovation et le développement de l'éducation à distance) était institué. Ce dernier promeut l'application des nouvelles technologies de l'information et de la communication aux processus non-universitaires de formation, en particulier parmi les personnes adultes.

Les conditions requises pour les études par correspondance sont les suivantes : avoir plus de 18 ans, avoir suivi des études qui ont été validées, ou encore réussir un examen d'entrée. On propose actuellement les modalités d'études suivantes : enseignement officiel de l'anglais «That's english», formation professionnelle, éducation secondaire, cours d'orientation universitaire, enseignement officiel du français.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

### Références

Loi 14/1990 du 4 août : *Loi générale d'éducation et de financement de la réforme éducative* (BOE du 6 août). *Décret Royal 546/79*, du 20 février, par lequel est créé le Centre national d'éducation de base à distance (BOE du 23 Mars).

Lopez Aranguren, Isabel (1997), *Sociedad de la Información, educación y formación de personas adultas*. Dans «Educación de Adultos», ed. Ariel, Barcelona: 111 et ss.

## ÉDUCATION POST-SCOLAIRE • FURTHER EDUCATION

Royaume-Uni

En 1944, le législateur mettait en place, en Angleterre et au Pays de Galles, un système éducatif à trois volets, comprenant l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'éducation post-scolaire (l'Écosse avait une législation distincte). L'expression *Éducation post-scolaire* incluait tous les types d'enseignement (à l'exception de *l'enseignement supérieur* universitaire) au-delà de la scolarité obligatoire. Les autorités éducatives locales reçurent la responsabilité d'assurer l'éducation post-scolaire appropriée, à temps plein et à temps partiel, dans leurs zones de compétence. Elles pouvaient l'assurer soit en la dispensant elles-mêmes, soit en collaborant avec d'autres organismes. Dans la pratique, une grande partie de cette *éducation post-scolaire* a consisté à dispenser un enseignement pour les jeunes de moins de 18 ans qui venaient de quitter l'école, et c'est dans ce sens que l'expression se popularisa de plus en plus. Mais, dans le cadre légal créé par la Loi sur l'éducation de 1944, tout enseignement pour adultes financé ou subventionné par des fonds publics et organisé par les autorités éducatives locales ou d'autres instances comme les universités ou l'Association pour la formation des travailleurs était compris dans l'expression *éducation post-scolaire*. Cet enseignement était sujet à d'autres réglementations éducatives contrôlées par des inspecteurs gouvernementaux. L'enseignement était dispensé dans la journée et le soir, était à la fois à temps plein et à temps partiel, professionnel et non professionnel.

Mais, en dépit de cette signification englobante, l'usage populaire réduisait majoritairement cette expression à l'enseignement professionnel, destiné principalement aux jeunes et concentré dans des collèges d'éducation post-scolaire, par opposition à *l'éducation des adultes* à prédominance non professionnelle organisée en dehors des collèges d'éducation post-scolaire. Toutefois, ces distinctions artificielles s'estompèrent dans les années 80 et, en 1992, *l'éducation post-scolaire* fut redéfinie dans un nouveau texte législatif pour inclure des cours professionnels et qualifiants plus clairement définis, l'accès aux études supérieures, l'éducation de base des adultes et l'acquisition de savoir-faire pour les personnes éprouvant des difficultés d'apprentissage. Voilà quels étaient les domaines de l'éducation pour adultes que le gouvernement estimait les plus fondés à recevoir un financement public. Les autres offres d'enseignement moins valorisées, comme l'enseignement récréatif, social et de loisirs furent désignées sous l'expression *éducation des adultes* et bénéficiaient d'une moins grande sécurité financière.

Roger Fieldhouse

L'éducation socio-culturelle des adultes comprend un large éventail d'activités culturelles, pédagogiques, axées sur les loisirs et la société en général, visant à promouvoir le développement personnel, le changement social ou les deux, pour un plus grand bien-être. Elle fait partie intégrante du concept d'éducation des adultes.

Il convient cependant de distinguer :

- le développement des qualités personnelles, telles que certaines capacités d'apprentissage, la capacité à s'exprimer et les connaissances dans certains domaines bien particuliers;
- la promotion du processus personnel par lequel on apprend à mieux se connaître et mieux comprendre sa situation, à l'apprécier de façon critique, à mieux utiliser son potentiel dans la société;
- la promotion de la participation active et passive à l'art et la culture par des activités artistiques, un encadrement pédagogique des activités culturelles de loisirs et la promotion de manifestations culturelles (par exemple).

Tout ceci se fait par l'intermédiaire de quatre types d'organisations :

1. **Associations pédagogiques** : (associations visant les progrès socio-culturels des adultes)  
La principale caractéristique d'une association est d'être essentiellement au service de ses membres. Etant donné sa structure organisationnelle (nationale, régionale, locale), l'accent est mis surtout sur le fonctionnement de la division locale. Une association s'adresse à un groupe-cible (femmes, personnes âgées, travailleurs, chômeurs...), ou à des personnes partageant les mêmes intérêts (l'art, la nature, le tourisme, les sciences...).
2. **Institutions pédagogiques** : (institutions visant les progrès socio-culturels des adultes)  
Une institution offre un programme varié sous forme de cours et d'activités pédagogiques. Ce programme peut s'adresser au public en général ou à un groupe-cible particulier.
3. **Services pédagogiques** : Les services sont des organisations spécialisées qui encouragent la formation continue en fournissant de la documentation, du matériel, des publications, etc.
4. **Centres culturels** : Ils mettent leurs installations à la disposition des activités pédagogiques et culturelles. Ils peuvent aussi présenter leur propre programme d'activités.

L'éducation socio-culturelle des adultes est souvent un laboratoire pour provoquer de nouveaux développements dans un autre secteur. Véritable baromètre des priorités de la société, l'éducation socio-culturelle joue un rôle de *signal*.

Lucien Bosselaers

Tous les adultes peuvent réintégrer l'enseignement professionnel, et suivre des formations de tous niveaux. Ceci vaut tant pour l'éducation de base que pour l'éducation supérieure. L'enseignement peut être suivi partiellement, c'est-à-dire seulement pour certains cours, certains sujets, ou certains modules, ou entièrement, et conduire alors à un diplôme ou à une licence. Une expérience de travail antérieure est susceptible de dispenser l'étudiant de la formation pratique, dans les cursus tels que le programme de formation d'éducateur d'adultes et la formation d'assistant(e) de services sociaux ou sanitaires.

La loi sur l'éducation ouverte offre également la possibilité d'organiser des cours spéciaux combinant une éducation générale pour adultes et une formation professionnelle.

Arne Carlsen

ENTREPRISES MUNICIPALES POUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIO-CULTUREL •  
DIMOTIKES ETERIES POLITISTIKIS KE KINONIKIS ANAPTIXIS

Grèce

Il s'agit d'un nouveau type d'entreprises des collectivités locales dont l'objectif est de préserver et remettre en vigueur les traditions culturelles locales, valoriser les conditions et les facteurs porteurs de culture et mettre en place une décentralisation culturelle. Ces entreprises souhaitent également contribuer au développement régional et retenir la population locale sur place.

Dans ces entreprises, on trouve différentes sections et différents types d'activités: musique et apprentissage d'instruments de musique, chorale et conservatoire, danse et danses traditionnelles, arts plastiques, théâtre, cinéma, photo, bibliothèque, art populaire, loisirs. Elles organisent également chaque année des festivals, des manifestations culturelles et éducatives locales et des rencontres et colloques.

Cette institution s'est développée durant les quinze dernières années et fait preuve d'une grande efficacité et souplesse de fonctionnement. Il y a 65 entreprises de ce type qui fonctionnent en Grèce, dont certaines enregistrent un développement continu et contribuent à la création de pôles de développement culturel à un niveau régional. Grâce à l'application de contrats de plan, ces entreprises sont subventionnées par le ministère de la Culture ou par d'autres instances publiques telles que, par exemple, les collectivités locales, l'EOT (Office du tourisme hellénique). Le système du sparrainage s'est également développé ces dernières années. De plus, ces entreprises collaborent avec des organismes privés et des instances à caractère social sous la forme d'entreprises conjointes, ce qui permet de garantir la participation des citoyens aux activités culturelles et sociales des collectivités locales et territoriales. Ces entreprises manquent cependant de cadres qualifiés.

Magda Trantallidi

*Référence*

Méléti (1993), *I politistiki drastiriotita ton OTA. Parousa katastasi ke prooptikes*, KEDKE-EETAA (Etude : Les activités culturelles des collectivités locales. Situation actuelle et perspectives).

## FÉDÉRATION • VERBAND

Allemagne

Le nombre d'organismes d'éducation des adultes et de formation continue est extrêmement élevé en Allemagne. Il existe déjà plus de 2000 organismes reconnus et subventionnés par l'État (le Gouvernement fédéral et les Laender), dont plus de 1000 universités populaires.

On dénombre à peu près autant d'organismes rattachés à des entreprises industrielles, des sociétés et des chambres de commerce. Enfin, il existe une multitude d'organisations commerciales et privées. Plusieurs grandes villes, comme Hambourg, Berlin et Leipzig, comptent de 300 à 600 organismes de ce type.

Etant donné leur nombre, presque toutes les organisations d'éducation des adultes se sont regroupées au sein de plusieurs *Verbaende* spécifiques afin de regrouper leurs intérêts et de mener à bien des tâches communes. En général, ces organisations font partie d'une structure hiérarchique analogue à celle du système fédéral allemand; les organisations d'un Land se regroupent au sein d'un «Landesverband» (fédération régionale). Ces associations régionales sont à leur tour regroupées au sein d'un «Bundesverband» au niveau national. Etant donné que ces organisations bénéficient de fonds publics, les fédérations régionales occupent une position plus enviable que la fédération nationale respective puisque l'éducation et la culture sont du ressort des Laender, y compris l'attribution des fonds.

Voici les grands groupements d'organisations d'éducation des adultes que l'on peut trouver en Allemagne:

- *betriebliche Erwachsenenbildung* (formation des adultes en entreprise) : ce type de formation a énormément gagné en importance durant les années 80. Les centres de formation mis sur pied au sein

des entreprises se regroupent avec des services éducatifs externes au sein de «Bildungswerken der Wirtschaft» (centres de formation de l'industrie) aux niveaux régional et national.

- Volkshochschulen (universités populaires) : ces centres se sont inspirés de la «Volkshochschule» (éducation populaire) libérale bourgeoise dans la manière de concevoir leur rôle et leur mode de fonctionnement. Il existe des «Volkshochschulen» dans pratiquement toutes les grandes agglomérations. Elles sont subventionnées par les gouvernements locaux et dispensent une formation aux niveaux local et régional, essentiellement dans le secteur de la formation continue générale.
- gewerkschaftliche Erwachsenenbildung (formation syndicale des adultes) : ce type de formation s'inscrit à maints égards dans la tradition de l'éducation des travailleurs et se concentre essentiellement sur l'éducation politique et professionnelle. Les fédérations associées travaillent en étroite collaboration avec les organisations syndicales.
- konfessionelle Erwachsenenbildung (éducation religieuse des adultes) : assurée par les Églises catholique et protestante, conformément à la tradition du mouvement socio-libéral du siècle dernier qui entendait promouvoir l'enseignement. Il y a deux grandes fédérations : la «Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft fuer Erwachsenenbildung», DEAE (Association protestante allemande d'éducation des adultes) et le «Katholischer Bund fuer Erwachsenenbildung», KBE (Association catholique d'éducation des adultes);
- les organismes privés d'éducation des adultes : depuis les années 80, on a observé un important développement du nombre d'organismes et de l'offre de cours dispensés par des organismes privés. Ces cours se concentrent sur l'hygiène, le traitement électronique des données et les langues étrangères.

A ces gros groupements viennent s'ajouter différentes fédérations, par exemple les instituts d'enseignement à distance, le groupement «Arbeit und Leben» (Travail et Vie), les centres résidentiels d'éducation des adultes, les chambres de commerce et d'industrie, les établissements d'enseignement supérieur, les fondations des partis politiques et les médias. Une grande partie de l'éducation des adultes a encore et toujours lieu en dehors de ce genre d'associations : formation et activités de formation continue au sein de grosses organisations, par exemple dans le secteur du sport, des activités sociales et des grandes associations professionnelles. Ces activités d'enseignement et d'apprentissage ne sont considérées comme faisant partie intégrante du secteur de la formation continue que depuis peu.

Les fédérations sont traditionnellement *fermées*, elles n'entretiennent pas de contacts les unes avec les autres. Elles ne collaborent pour ainsi dire pas car elles se considèrent comme des concurrentes, en particulier lorsqu'il s'agit d'obtenir des fonds publics. On a également toujours supposé que les intérêts et les activités éducatives des différentes fédérations étaient incompatibles. Les réductions des financements publics et le déclin des grandes organisations (diminution du nombre de membres et du financement) ont eu pour résultats divers changements structurels qui influenceront considérablement la formation continue. L'impact de la coopération au niveau européen est également manifeste. Signalons tout particulièrement que les structures de la formation continue sont semblables dans pratiquement tous les autres pays européens.

Ekkehard Nuissl

#### Référence

Diemer V., Peters O., (1998), *Bildungsbereich Weiterbildung*, Weinheim u.a.

## FONDS NATIONAL DE FORMATION

République Tchèque

Le Fonds national de formation (FNF) fut établi en 1994, au sein du programme européen PHARE de développement des ressources humaines. Il fut mis sur pied par le ministre du travail et des affaires sociales comme fondation indépendante, avec, dans son conseil d'administration, des représentants des partenaires majeurs du domaine du développement des ressources humaines. Au cours des années 94-97, le budget du FNF était exclusivement couvert par PHARE. Actuellement, le FNF recherche activement à diversifier ses ressources.

Le FNF est dirigé par un directeur et un conseil d'administration (président plus 12 membres représentant 5 ministères, la chambre de commerce, les syndicats, l'industrie et les ONG). La mission du FNF est plurielle : contribuer à la transition sociale et économique en soutenant le développement des ressources humaines et en mettant en place un management de qualité dans les entreprises et les organisations; contribuer à la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie en soutenant le développement de toutes les formes d'éducation pour adultes et de formation continue; soutenir le processus d'intégration européenne.

Au cours des quatre dernières années de son existence, le FNF s'est focalisé sur les objectifs majeurs suivants: amélioration systématique des savoir-faire des managers existants, élargissement méthodique de l'offre et de l'accès à l'enseignement de la gestion, création systématique d'une nouvelle culture dans le développement des ressources humaines.

Pour les clients des services d'éducation et pour d'autres partenaires, le FNF élabore une base de données, le premier résultat donnant lieu à un catalogue intitulé «Guide de la formation de manager en République Tchèque. Le FNF a également soutenu l'établissement du Centre d'information pour le développement du management.

Au cours de sa courte histoire, le Fonds national de formation est devenu un point central éminent où se rencontrent, s'interconnectent et sont mises en œuvre les demandes et les priorités de tous les partenaires importants, responsables de l'évolution ultérieure du développement des ressources humaines en République Tchèque. Ainsi, il est devenu irremplaçable dans le processus d'harmonisation de la République Tchèque avec les normes de l'Union européenne et la perspective de la société apprenante.

Le FNF est coorganisateur de la Semaine tchèque des apprenants adultes (de concert avec l'Association des institutions d'éducation des adultes et la Société tchèque pour l'éducation des adultes).

Pavel Hartl

*Références*

Hartl, P., Mandikova, M., Skoda, K. (1996), *Celozivotni uceni a Narodni vzdělavaci fond*. (Lifelong Learning and National Training Fund). Prague: Yearbook of Adult Education '96.

Hoffmann, V., Kubr, M., Jirasek, J., Pitra, Z. (1997), *Cesky manazer v procesu transformace*. (Czech Manager in the Transition Process.) Prague: National Training Fund.

## FORMATION OUVERTE • OPEN LEARNING

Royaume-Uni

La mise sur pied d'une «université ouverte» (qui commença son enseignement en 1971) a voulu placer la notion d'«ouverture» au centre des débats sur l'éducation et la formation. L'université ouverte innovait dans ses méthodes et dans sa philosophie. Son utilisation de la télévision et de la radio comme partie constitutive de l'enseignement à distance l'a mise à la portée d'une audience de masse. Elle a également introduit un système d'accès ouvert, supprimant les conditions formelles d'accès fondées sur les diplômes. Ceci – combiné à son succès même – a entraîné un certain flou dans l'usage courant des notions

d'enseignement ouvert et d'enseignement à distance. Quelques institutions éducatives (telles que les instituts d'éducation des adultes dépendant des autorités locales et l'Association pour l'éducation des travailleurs) ont tenté de temps à autre d'utiliser l'idée d'«éducation ouverte» dans leurs programmes présentés comme ouverts à tous les membres de la communauté, mais il s'est avéré difficile de découpler le concept de l'idée de distance. Dans ce cadre, la principale exception a été l'utilisation de l'expression par certains réseaux de «collèges ouverts», dont l'influence est la plus manifeste dans le Nord-Ouest de l'Angleterre. Ces derniers ont joué un rôle clé dans le développement et la popularisation de parcours plus ouverts d'*accès* à l'enseignement supérieur et post-scolaire.

Des efforts ont été réalisés durant les années 80 pour étendre les vertus de l'apprentissage ouvert du niveau de l'enseignement supérieur à celui de la formation professionnelle. Une «Open Tech», introduite sous les auspices de la «Manpower Services Commission» de 1982, a tenté d'intégrer les méthodes d'enseignement à distance à la formation en entreprise, particulièrement en faveur des jeunes travailleurs. Cette expérience n'eut qu'un succès limité, bien que l'on puisse argumenter qu'elle ait joué un certain rôle en rendant le secteur de l'éducation post-scolaire plus réactif aux changements rapides de besoins de l'industrie lorsque le système traditionnel des apprentis s'est effondré (Temple 1991). Le «collège ouvert» lui succéda en 1987. Les ambitieux plans initiaux visant à intégrer des diffusions télévisées se sont avérés trop dispendieux. Le collège devint à peine plus qu'une agence de courtage pour modules d'apprentissage à distance à orientation professionnelle, et tourna court au début des années 90.

A la même époque, cependant, une révolution se produisait dans l'offre de formations ouvertes et à distance. A partir de la fin des années 80, grâce à la généralisation de la technologie de la «publication assistée par ordinateur» (PAO) – et du fait d'une pression accrue pour générer des revenus au moyen des droits payés par les étudiants –, un grand nombre si ce n'est la majorité des universités et collèges commencèrent à rechercher les économies d'échelle supposées résulter de l'enseignement à distance. (dans l'ensemble, cependant, il s'agissait plus à proprement parler de programmes d'enseignement à distance que de programmes ouverts.) Cette croissance est susceptible de permettre à l'«université pour l'industrie» lancée par le nouveau gouvernement travailliste d'obtenir plus de succès que ce ne fut le cas pour collège ouvert, auquel elle risque de ressembler par plus d'un aspect.

John Holford

#### Référence

Temple, H. (1991), *Open Learning in Industry*, London: Longman.

INSTITUT NATIONAL DE L'ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE •  
MAGYAR MUVELODÉSI INTÉZET

Hongrie

L'Institut hongrois de la culture est une organisation gouvernementale traitant de la méthodologie, du conseil, de la formation, des services et de la recherche concernant l'éducation communautaire, l'éducation non formelle des adultes et le mouvement artistique amateur à un niveau et avec des compétences d'ordre national. Du fait de la portée très large de cet institut et, surtout, de son contexte historique, son impact dépasse largement ses frontières formelles. Il a été, et continue à être l'un des organismes de formation culturelle et sociale, d'éducation des adultes et de formation continue parmi les plus importantes du pays. Bien qu'il s'agisse d'une organisation publique, *statutaire* dépendant du ministère de la Culture, son réseau étendu et fortement ancré dans la société civile en fait quasiment une organisation non gouvernementale ayant une grande autonomie et une grande indépendance, embrassant les vastes domaines de l'éducation et de la culture.

Les origines de l'institut datent de 50 ans. Il fut fondé par trois anciennes organisations : la première, le défunt Institut Hongrois d'éducation Populaire, célèbre organisme de base du mouvement éducatif



«d'éducation libre», chantre de la démocratie pendant quatre ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale. La deuxième était constituée des associations nationales du mouvement d'art amateur également créées en 1945 et la dernière organisation était l'Institut des arts populaires fondé en 1951. Pendant la période de «dictature dure» (1951-1956), le régime et le parti communiste considéraient l'Institut comme le bastion stable de l'agitation culturelle et de la propagande pour soutenir la politique culturelle centrale par le biais de la culture. Toutefois, très rapidement, le pouvoir fut déçu parce que l'Institut ne suivait pas la «ligne» et fit entendre sa voix contre l'humiliation subie dans le cadre de l'éducation des adultes et de la formation continue. Plus tard, durant les années de «dictature douce» (1960-1970), l'activité de l'organisation fut caractérisée par la recherche d'innovations (par exemple développement communautaire, arts naïfs) et, dans les années 80, l'Institut prit une part active dans la préparation du changement de système et de la démocratisation de l'éducation des adultes ainsi que de l'éducation communautaire (par exemple en développant des organisations bénévoles d'éducation et le nouveau rôle des centres communautaires).

L'activité et les objectifs récents de l'Institut ont été réglementés par le Statut 1/1992/I.20/ promulgué par le ministère de la Culture. Conformément à ce statut, l'Institut analyse et promeut les activités culturelles et éducatives pour adultes, les différents types de communautés, d'associations, d'organisations sociales et de centres communautaires; il conçoit et prépare les plans stratégiques développant un plus grand nombre de conditions avantageuses en matière d'éducation des adultes et d'éducation communautaire; fournit des conseils professionnels pour les nouvelles initiatives; conseille en vue de restituer et d'étendre les traditions populaires des minorités culturelles et ethniques auprès de la majorité hongroise. Dans ce sens, la portée et les activités de l'Institut sont plutôt exhaustives et globales grâce au travail d'un personnel professionnel stable et qualifié, composé de 70 experts employés à temps plein ou partiel. Les principales sections et leurs missions en qualité d'institution s'énumèrent comme suit : département de l'éducation des adultes et du management de l'éducation : rechercher l'efficacité pour les centres communautaires et pour adultes, piloter les processus de travail social dans l'éducation des adultes et la formation continue, explorer la nouvelle gestion financière de l'éducation pour adultes, etc.; département de la formation des tuteurs et des formateurs d'adultes dans l'éducation libérale pour adultes : faire fonctionner des jurys d'examen dans diverses disciplines en vue d'attribuer une qualification de niveau supérieur, former au management les animateurs d'éducation des adultes, publier des ouvrages, par exemple sur l'«Andragogie», etc.; département du développement communautaire : promouvoir le mouvement d'autogouvernement des jeunes et les initiatives du «maire de la jeunesse», les radios et la publicité communautaires, les communautés de voisinage, l'autoorganisation du chômage, etc.; département des affaires Interculturelles et des minorités ethniques : traiter du régionalisme et de l'eurorégion, des relations entre les minorités ethniques en Hongrie et la «mère patrie», promouvoir les artistes tziganes amateurs, ainsi que les associations tziganes, développer des activités sociales pour les tziganes, lancer des recherches sur le folklore tzigane, etc.; département des arts populaires : cours pour formateurs de groupes de danses populaires, ensembles de chant folklorique, groupes de cithares, qualification des artistes populaires, jury pour les productions populaires, monographies sur les «chefs d'orchestre» d'ensembles tziganes, etc.; département des arts du spectacle amateur : cours de formation pour chefs de chorales, cours de niveau supérieur pour dirigeants d'orchestres de cuivres, festivals nationaux et internationaux de chorales et de musique, etc. A côté des sections productives de l'Institut, un département de services a également été mis sur pied, incluant bibliothèque, studio de vidéo, centre d'information et publication d'un périodique appelé «Szin» (Couleur).

Laszlo Harangi

## INTERMINISTÉRIALITÉ (COMMISSION POUR L')

Espagne

L'interministérialité en éducation des adultes signifie l'offre de formation que les différents ministères ou départements mettent à la disposition des adultes. Chaque ministère tend à coopérer avec les autres afin d'optimiser les moyens et afin que l'adulte dispose d'informations générales et complètes sur tous les moyens disponibles, dans le respect le plus strict des domaines de compétences de chacun. La complexité et la diversité des apprentissages exigés des adultes par la société actuelle donnent lieu à de multiples types de formations que seuls les différents ministères et départements peuvent offrir.

Il en va de même au niveau européen. Si nous observons les offres de formation des différentes directions générales de la Commission des communautés européennes, nous nous apercevons que bon nombre d'entre elles proposent des offres d'éducation des adultes. La déclaration finale (juillet 1997) de la cinquième Conférence mondiale sur l'éducation des adultes stipule que «dans les gouvernements, l'éducation des adultes ne doit pas être réservée au ministère de l'éducation mais que tous les autres ministères devraient participer à sa promotion; la coopération interministérielle est essentielle ...» (CONFINTEA).

En Catalogne, par exemple, a été fondée la Commission interministérielle pour la formation des adultes qui «a pour objectif fondamental la promotion et la coordination des activités relatives à la formation des adultes» (loi relative à la formation des adultes de Catalogne, titre 3, chapitre 4, article 25) (3/1991, le 18 mars).

La commission a en charge les fonctions suivantes :

- Elaborer le programme interministériel pour la formation des adultes.
- Promouvoir et coordonner les projets de formation des adultes.
- Evaluer les résultats obtenus lors de la réalisation du programme général.
- Assurer toute autre fonction que le gouvernement lui attribuera.

Le programme interministériel de formation des adultes comprend les activités que chaque ministère doit réaliser, individuellement ou en collaboration avec d'autres ministères.

Le programme interministériel présente les différentes actions de formation organisées pour les adultes dans chaque ministère ainsi que les plans interministériels qui répondent aux demandes de formation de chaque domaine.

La commission interministérielle pour la formation des adultes est composée des directeurs généraux en lien direct avec les domaines fondamentaux de la formation des adultes ainsi que par les autres personnes impliquées dans ce domaine, conformément aux dispositions du règlement. (titre 3, chapitre 4, article 27)

Le programme interministériel couvre actuellement 8 domaines :

- Formation instrumentale et formation de base réglementée.
- Autres programmes de formation réglementée.
- Formation en langues.
- Formation de formateurs.
- Formation et recyclage pour les professionnels.
- Formation pour le monde du travail.
- Formation pour le temps libre et la culture.
- Formation pour les collectivités ayant besoin de programmes spécifiques.

Les ministères les plus directement impliqués sont : le Bien-Être social, le Travail, la Justice, la Culture, l'Éducation, la Présidence, l'Intérieur, l'Environnement, la Santé, l'Agriculture, l'Élevage et la Pêche, le Commerce, la Consommation et le Tourisme.

Rosa María Falgas

Le partenariat social est une variante spécifiquement autrichienne qui suppose la collaboration constante de l'État, des associations patronales et des syndicats.

Une condition importante du partenariat social est l'existence de puissantes associations centralisatrices avec une forte légitimation interne et de ce fait capables de s'imposer. Ces associations d'employeurs et d'employés ont été créées en 1945 dans le cadre des nouvelles stratégies pour résoudre les conflits politiques et les conflits d'intérêts. Le partenariat social s'inscrit dans la philosophie de l'État de la seconde République qui a permis la stabilisation politique, économique et sociale de l'Autriche après 1945. La logique du partenariat social relativise le marché politique par des décisions prises à une seule voix et par l'établissement de compromis de contentieux et de fonctionnalité. L'intérêt particulier des acteurs du partenariat social pour l'enseignement s'explique du fait que l'enseignement est considéré comme une macrotendance. L'enseignement tend à devenir un facteur de plus en plus décisif pour le positionnement des individus dans une société inégale et devient un instrument de contrôle et d'orientation. L'intérêt des partenaires sociaux pour la politique de l'enseignement se concentre

- sur le système «dualiste» d'enseignement (enseignement et formation d'apprentis en entreprise et dans les écoles professionnelles) dans lequel les partenaires sociaux ont un droit direct de co-détermination,
- sur les écoles professionnelles de niveau moyen et supérieur du niveau secondaire dans lesquelles les partenaires sociaux contribuent à la conception du programme d'études et à la formation des enseignants,
- sur la formation professionnelle post-scolaire et la formation continue des adultes. Les partenaires sociaux déterminent ensemble la politique d'éducation permanente et ont leurs propres organismes de formation: le «Wirtschaftsförderungsinstitut» (WIFI – institut pour la promotion de l'économie) des employeurs, le «Berufsförderungsinstitut» (BFI – institut pour la promotion des métiers) des employés, le «Ländliches Fortbildungsinstitut» (LFI – institut de formation agricole) des chambres d'agriculture. La politique du service du marché de l'emploi est en grande partie déterminée par les partenaires sociaux.

Le système de partenariat social et la conception de l'enseignement et la formation par les partenaires sociaux garantissent un haut degré de stabilité. Les conditions sont en place, l'innovation ne semble pas avoir à être forcée. Étant donné la forte orientation économique au sein de l'Union européenne, l'influence des partenaires sociaux dans l'enseignement et la formation se renforce.

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger

#### Références

Pelinka, Anton (1997), *Berufsbildung und Sozialpartnerschaft in Österreich*. In *Bildungspolitik und Sozialpartnerschaft am Beispiel der beruflichen Bildung* (ed): Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Institut für vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung, Kulturkontakt Austria, Vienna, pp. 31-39.

Talos, Emmerich (ed) (1993), *Sozialpartnerschaft. Kontinuität und Wandel eines Modells*. Vienna: Verlag für Gesellschaftskritik.

## PLATES-FORMES RÉGIONALES POUR DISPENSATEURS DE FORMATION (EDUFORA)

Belgique

Edufora désigne les plates-formes régionales pour tous les dispensateurs de formation continue subventionnés par l'État.

L'objectif principal du projet est de mettre au point une stratégie et les outils nécessaires pour améliorer la coordination régionale dans le domaine de la formation continue subventionnée par l'État. C'est pourquoi, le gouvernement flamand envisage de créer ces «EDUFORA», plates-formes régionales pour tous les dispensateurs de formation continue subventionnés par l'État. Ces EDUFORA jouissent d'une grande autonomie en ce qui concerne le développement d'une capacité d'*auto-coordination* mais trois objectifs minimum sont imposés par les autorités :

- Le développement d'une carte régionale de l'enseignement reprenant toutes les données pertinentes concernant les formations continues dans la région.
- La préparation d'un rapport «recensant les besoins», dans lequel les besoins de formation de la région sont répertoriés.
- La mise au point d'un plan éducatif pouvant servir de directive générale pour la programmation des formations.

EDUFORA sera confronté à une gigantesque tâche de communication. Bon nombre d'acteurs locaux et régionaux sont actifs dans le domaine de la formation continue pour adultes. Un «EduForum» est un petit groupe de représentants de tous les différents secteurs et dispensateurs de formation continue. Cette tâche d'information et de communication ne peut se faire par courrier, ce qui représenterait une quantité incalculable de papier, d'enveloppes et de timbres.

Lucien Bosselaers

## STRUCTURES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Fédération de Russie

L'éducation des adultes est la partie du système éducatif (éducation formelle et non formelle) destinée aux personnes considérées comme des adultes. En Russie, ce système comprend :

## 1. Structures formelles :

- enseignement secondaire général dispensé par les écoles secondaires du soir;
- formation professionnelle dispensée dans les écoles professionnelles du soir et à temps partiel et cours professionnels dont la durée varie;
- enseignement secondaire spécialisé par correspondance ou sous la forme de cours du soir, organisé dans les écoles secondaires spécialisées de l'enseignement par correspondance et dans les départements d'enseignement par correspondance et cours du soir des écoles secondaires spécialisées traditionnelles;
- enseignement supérieur par correspondance et sous la forme de cours du soir, dispensé dans des établissements d'enseignement par correspondance spéciaux et dans les départements cours du soir et enseignement par correspondance des établissements de l'enseignement supérieur de jour;
- formation continue du troisième cycle (formation professionnelle complémentaire) pour les personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou secondaire spécialisé, organisée dans les établissements et les départements de formation continue.

## 2. Structures non formelles :

- formation professionnelle et enseignement général, cours de formation professionnelle dans des centres de formation continue, des centres d'éducation des adultes, via différents cours

de formation, organisés par l'État et par des organisations non gouvernementales et via des conférences télévisées.

Victor P. Rybalko, Serguey I. Zmeyov

### Référence

Bim-Bad, B.M., Sokolova, L.I., Zmeyov, S.I. (1992), *Russia*. In: Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Ed. by P. Jarvis. Leicester, NIACE.

## TRAVAIL SOCIOCULTUREL • WELZIJNSWERK / WELZIJNSWET

Pays-Bas

Le travail socio-culturel désigne l'ensemble du secteur de la formation sociale et socio-culturelle.

### Travail de formation et de développement

Activités organisées expressément dans le but de favoriser un processus par lequel les personnes parviennent à développer une identité propre, à trouver expressément leurs repères et à exercer de manière autonome leurs possibilités propres dans les relations et les actions sociales. Elles y parviennent par l'accroissement de leurs connaissances et de leur compréhension, la friction de leurs opinions et de leurs sentiments à ceux des autres, l'amélioration de leurs aptitudes et de leurs capacités d'expression.

### Travail socio-culturel

Expression désignant une formation sociale (formation à l'exercice d'aptitudes sociales et à l'acquisition d'une compréhension des rapports et mouvements sociaux) combinée à une formation culturelle (prise de conscience de son style de vie en relation avec celui de la société dans son ensemble). Ce travail s'effectue essentiellement dans les maisons de quartiers, clubs, foyers socioculturels et centres culturels des quartiers connaissant une problématique de retard plurielle.

### Travail de formation en internat

Forme institutionnelle extrascolaire de l'éducation des adultes où les processus d'apprentissage sont intensifiés par le fait que les participants et la direction vivent et travaillent ensemble, en groupe, plusieurs jours d'affilée dans un bâtiment prévu à cet effet.

### Animation socio-culturelle

Activités favorisant l'identité de groupe et la cohésion d'une communauté locale existante (animation socioculturelle territoriale), l'identité sociale (animation socio-culturelle catégorielle) ou la fonction sociale (animation socio-culturelle fonctionnelle, par exemple au sein d'une organisation syndicale), dans le but d'inciter les individus à lutter pour l'amélioration de leur bien-être. L'animation socio-culturelle est subventionnée en vertu de la loi sur le bien-être social. Cette loi part du principe que le travail d'exécution doit se situer au niveau de pouvoir public le plus proche possible du citoyen, c'est-à-dire au niveau des autorités communales.

Willem Bax

### Références

*Terminologie van de Volwasseneneducatie*, Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling / Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling, Bruxelles, 1990.

van Ommen, I.L.B., *Permanent Education: Some Observations*, La Haye, s.d., p. 26.

## 3.2. SERVICES

CENTRES D'APPRENTISSAGE OUVERT •  
ATELIERS DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE – APP

France

Les centres d'apprentissage ouvert ont été officiellement établis en 1985 après quelques essais locaux. Ils furent conçus pour répondre à des problèmes rencontrés dans des programmes de formation destinés au groupe d'âge de 16 à 25 ans : un groupe cible très hétéroclite; des besoins d'apprentissage spécifiques ne nécessitant pas de cours approfondis et suivis.

Les APP ont plusieurs caractéristiques spécifiques: une approche de partenariat avec la société (centres d'avis et de conseil et organisation de formations); un financement mixte (autorités centrales et locales, mais également un certain financement par les entreprises). Leur tâche consiste à dispenser des cours de cycle court (maximum 3 mois) d'éducation générale et professionnelle sur une base à temps partiel, en fournissant un plan d'apprentissage individualisé, basé sur une étude autodirigée soutenue par un tuteur. Un certain travail de groupe est également fourni. Conçus initialement pour les jeunes, ils pourvoient maintenant aux besoins des individus qui ont quitté le système d'éducation formelle, particulièrement ceux éprouvant des problèmes relatifs aux savoir-faire de base.

Les étudiants qui fréquentent les APP ne sont pas rémunérés; ils doivent suivre les cours sur une base volontaire et, après avoir bénéficié d'une certaine guidance, ils disposent d'un plan d'apprentissage spécifique. Lors de la première session, les tuteurs réalisent une évaluation des savoir-faire acquis et concluent alors un contrat contenant des objectifs spécifiques avec l'apprenant. L'administration des APP doit être très flexible afin de prévoir une réponse immédiate aux demandes de l'apprenant. C'est pour cette raison que les dates de début et de fin peuvent fluctuer. Les APP assurent également un suivi des participants.

En 1994, la mission des APP fut légèrement modifiée pour mettre un accent plus marqué sur l'apprentissage ouvert. Ceci, afin de tenir compte du nombre de contextes, de centres et de supports d'apprentissage, recours aux nouvelles technologies et aux méthodes d'enseignement à distance, aux banques de ressources et à la coopération entre centres, etc.

L'accent placé sur l'autonomie de l'apprenant modifie radicalement le rôle du tuteur (parfois bénévole) qui doit tout à la fois être tuteur/facilitateur/producteur de matériel didactique/organisateur, etc. Des cours de formation spécifiques ont été organisés pour les tuteurs des centres APP. Un service national de soutien et de liaison appelé IOTA a été établi en 1986 pour aider à établir et à développer les APP et faciliter les échanges entre eux.

En 1996, on dénombrait 460 APP agréés, avec 250 centres interconnectés dont 50 situés dans des prisons. Les APP ont pourvu aux besoins de 147 000 personnes. Abstraction faite de leur valeur fonctionnelle immédiate, on peut dire que les APP ont fourni une expérience intéressante dans le domaine des méthodes d'apprentissage, particulièrement dans le domaine de l'étude autodirigée, pour les adultes dotés de qualifications éducationnelles limitées. Les APP ont également apporté une contribution significative au développement du tutorat.

Pierre Freynet

## CENTRES D'AUTOFORMATION

Espagne

L'autoformation en éducation des adultes se rencontre dans l'éducation formelle et non formelle de manière consciente et volontaire et dans l'éducation informelle et accidentelle de manière inconsciente ou involontaire.

La demande sans cesse croissante de formation des adultes a suscité le besoin de rechercher de nouveaux moyens pour répondre à cette demande.

Les centres d'autoformation constituent un exemple de ces nouveaux moyens mis en place pour l'éducation des adultes. Types de centres d'autoformation :

- exclusivement pour l'apprentissage des langues dans les *Escuelas Oficiales de Idiomas* (Écoles officielles de langues);
- pour le recyclage personnel en formation de base des adultes.

**Horaires** : les centres d'autoformation sont des centres qui fonctionnent 12 heures par jour pendant toute l'année de manière à ce que les adultes puissent se former à n'importe quelle heure, n'importe quel jour.

**Matériel** : on trouve dans ces centres de nombreux moyens, y compris les nouvelles technologies, afin que chaque adulte puisse choisir la formation qu'il souhaite suivre. Ces centres disposent d'ordinateurs, de magnétoscopes, de téléviseurs et d'une bibliothèque.

**Personnel** : il y a, selon le type de centre, de deux à cinq formateurs spécialisés dans différentes matières. Les spécialités les plus répandues sont : la philologie, les sciences, les humanités.

**Fonctionnement** : chaque personne choisit ce qu'elle souhaite apprendre et un formateur assure le suivi de son apprentissage. A la fin de chaque session, l'adulte note ce qu'il a étudié et effectue une évaluation de ce qu'il a appris.

Il existe à l'heure actuelle des centres d'autoformation dans différents pays de la communauté européenne, qui organisent des rencontres périodiques pour échanger des idées, des outils et des méthodes.

Rosa Maria Falgas

## ORGANISMES ASSOCIÉS

Espagne

Au sein de la structure fonctionnelle du Centre national d'éducation de base à distance (CENEBAAD) on trouvait un autre type de sous-structures d'enseignement. Il s'agissait de centres organisés en entreprises, en organismes, en institutions, en associations et autres organismes publics qui, sans but lucratif, fournissaient des enseignants et des locaux et les moyens nécessaires afin de dispenser l'enseignement de base aux adultes; on y utilisait le matériel didactique élaboré par le CENEBAAD.

L'antenne du CENEBAAD était responsable, en collaboration avec les différents organismes cités, du suivi du curriculum des élèves, de l'évaluation des enseignants, et de toute autre information concernant l'action éducative.

Actuellement, les municipalités, les gouvernements régionaux et les autres organismes publics (centres dépendant des forces armées, de l'académie de police nationale, de la garde civile) peuvent être à l'initiative de centres d'éducation pour adultes en ce qui concerne l'enseignement de base (primaire ou secondaire obligatoire); de même, le secteur social (ONG, fondations, congrégations, associations ...) favorise également des initiatives grâce à des accords avec l'administration, qui les subventionne. Ces accords nécessitent une description du contexte de l'action, du public destinataire et du programme pédagogique. Ce genre d'initiatives a une répercussion importante dans les zones rurales ou dans les autres zones où le manque d'offres de formation est manifeste.

Dans le domaine de la formation professionnelle on voit apparaître des centres collaborant avec l'INEM (Institut national de l'emploi) ou d'autres départements du ministère du Travail. Ces initiatives varient dans leurs approches, leurs domaines d'activité et leurs modalités d'action mais elles ont toutes en commun le critère de l'insertion dans le monde du travail.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

#### Référence

Bulletin informatif du CENEBAAD.

R.D. 546/1979, du 20 février, art. 5°, par lequel est créé le Centre national d'éducation de base à distance.

## ORIENTATION • GUIDANCE

Royaume-Uni

«Informer, conseiller et orienter les apprenants individuellement ou collectivement.» L'«orientation éducative» (*Educational Guidance*) fait référence à l'orientation en vue d'accéder ou de réaccéder à une formation ou à une progression. L'«orientation professionnelle» (*Careers Guidance*) renvoie à l'orientation en vue d'un emploi. L'orientation individuelle peut inclure aussi bien une évaluation et des tests que la fourniture d'informations ou des entretiens personnels. Les services par téléphone, les bases de données et les technologies de l'information interactives sont de plus en plus utilisées. Les critères généralement retenus pour l'orientation comprennent la confidentialité, l'«impartialité» et le «centrage sur l'apprenant». L'orientation est assurée par des organismes nombreux et variés, comprenant aussi bien des services spécialisés d'orientation que des organismes de formation.

Les services d'orientation se sont développés à partir des années 80 pour répondre particulièrement aux besoins des apprenants exclus. Un texte clé pionnier, *The Challenge of Change* (Le défi du changement) décrivait sept activités liées à l'orientation: l'information, le conseil, l'évaluation, la facilitation (*enabling*), l'argumentation (*advocacy*), et la rétroaction (*feed-back*). Ces trois dernières notions montrent que l'orientation devrait être comprise comme un processus dynamique qui aide ses bénéficiaires à négocier au mieux la manière dont leurs besoins peuvent être satisfaits et qui encourage le changement institutionnel en fournissant des informations sur le marché. Certaines études démontrent que l'orientation est capitale pour permettre aux adultes un retour réussi vers la formation. C'est pour cette raison qu'elle a été intégrée dans des projets de formation pour les salariés ainsi qu'à l'offre de la majorité des dispensateurs de formation. Les lignes d'aide par téléphone se sont avérées un outil efficace et une ligne permanente d'assistance a été créée sur le plan national en 1998. La tendance actuelle est de compléter ce service par des réseaux locaux d'orientation (plutôt que la mise sur pied d'un service autonome) qui établissent un lien entre les ressources de différents organismes pour améliorer l'accès.

Judith Summer

## STRUCTURE DE SOUTIEN • SUPPORTSTRUKTUR

Allemagne

La structure (consistant en des fédérations et des associations) et le financement (par les participants, le gouvernement, les communautés et l'économie) de la formation continue en Allemagne sont assez hétérogènes. Ces trente dernières années, la politique de l'État en matière de formation continue reposait principalement sur le principe de «Subsidiarität» (subsidiarité), autrement dit l'État ne réglementait et ne finançait que les cours non couverts par les structures institutionnelles existantes mais conformes à la



structure fédérale de la République fédérale d'Allemagne. Ces dernières années, le principe de *Subsidiarität* a été remplacé par celui de «Support» – à assurer à la fois par l'État et la coopération. Les termes *Support* et *Supportstruktur* font référence aux mesures visant non pas les programmes pédagogiques individuels eux-mêmes, mais plutôt les conditions de leur réalisation et les conséquences qui en résultent. Ils se concentrent principalement sur des projets qui sont d'une certaine importance pour le secteur pluraliste et hétérogène des institutions et des organisations de formation continue en général. Les plus importants sont :

- **Information sur la formation complémentaire et continue** : Cela comprend les systèmes d'information sur les cours existants, les conditions d'admission et les diplômes, et s'adresse aux enseignants en particulier.
- **Conseil** : Ceci comprend non seulement les conseils aux enseignants sur le choix d'un programme adéquat mais aussi les conseils aux organisations concernant la conception du programme et la structure organisationnelle. (le *Lernberatung* – conseil pédagogique – par contre est considéré comme faisant partie intégrante de l'enseignement même et ne compte donc pas parmi les *Supportstrukturen*).
- **Formation continue et formation complémentaire** : La formation sur place du personnel enseignant et administratif dans les organismes de formation continue, le développement des diplômes de formation complémentaire et les programmes d'études pour les projets de formation continue représentent une partie importante du secteur *Support* (qui se développe au niveau européen également).
- **Coopération** : La coopération entre les institutions de formation continue et la coopération entre ces institutions et les institutions ou les écoles d'enseignement supérieur doivent être appuyées par des structures adéquates.
- **Évaluation** : La création de systèmes d'évaluation et d'analyse et la mise en place d'un système de banque de données pour la formation complémentaire et continue sont des éléments importants d'une infrastructure à développer dans l'avenir.
- **Recherche et développement** : Il faut instaurer des systèmes de recherche et de développement appropriés pour continuer à développer des approches innovantes, des concepts d'enseignement et d'apprentissage et consolider le cadre théorique et politique de l'éducation des adultes.

On constate actuellement que les subventions publiques et le soutien à certains programmes d'éducation des adultes sont réduits dans certains Länder de la République fédérale d'Allemagne, tandis que l'établissement d'un système de *Supportstrukturen* et de ses divers sous-systèmes fait l'objet d'une aide accrue. Il est raisonnable de penser que cette tendance se poursuivra.

Ekkehard Nuissl

#### Références

- Faulstich, P., Teichler, U., u.a. (1991), *Weiterbildung in Hessen. Bestand und Perspektiven*. Gutachten fuer den Hessischen Landtag.
- Arnold, R., (ed) (1997), *Qualitaetssicherung in der Erwachsenenbildung*, Opladen.

## 3.3. INSTITUTIONS

## CENTRES CULTURELS ET CIVIQUES

Espagne

On regroupe sous cette appellation toutes les initiatives de formation pour personnes adultes mises en place par les municipalités ou les associations qui offrent des services de formation et d'activités culturelles en réponse aux demandes expresses ou supposées de la population. On y inclut une grande variété d'actions : maisons de la culture, athénées, voire une fédération d'initiatives de formation appelées universités populaires.

En particulier, l'appellation «centres de culture» fut adoptée par quelques programmes régionaux de l'éducation pour personnes adultes en Espagne dans les années 80 au cours d'un important débat où se trouvaient confrontées les compétences des institutions professionnelles créées par le ministère de l'Éducation et des Sciences et liées à celui-ci avec d'autres institutions privées ou soutenues par des institutions régionales ou locales. Il y avait divergence au sujet des critères de formation: d'une part, ceux qui optaient pour le développement des personnes et la participation sociale et d'autre part ceux qui défendaient l'insertion dans le système d'enseignement lui-même.

Les centres culturels et civiques orientent leur activité en fonction du critère de réponse à des demandes de formation de la part de la population, dans les domaines les plus variés mais sous le critère général de l'impulsion du développement de la communication dans le milieu socio-culturel, de l'amélioration des niveaux de participation sociale, en prenant comme contexte d'action la demande de compétences spécifiques qui peuvent être de caractère instrumental (lecture-écriture, aptitudes domestiques, compétences professionnelles élémentaires, expériences artistiques, qualification des loisirs et du temps libre etc.). Un grand nombre de ces activités dépendent du bénévolat quant aux agents, et des pouvoirs locaux quant à leur coordination ou leur participation aux programmes locaux de financement.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

*Référence*

Formariz Poza, Alfonso (1997), *Los Centros de Educación de personas adultas y su entorno territorial: organización de redes locales*. Dans: Didáctica y Educación de personas Adultas. Una propuesta de desarrollo curricular, De. Aljibe, Málaga: 105 et ss.

## DEUXIÈME VOIE DE FORMATION

Autriche

En Autriche, la deuxième voie de formation («Zweiter Bildungsweg») comprend deux concepts: (1) un accès supplémentaire aux diplômes des différents niveaux du système classique et (2) la qualification pour avoir accès à une formation supérieure. Les deux concepts supposent la possibilité d'une formation générale ainsi que d'une formation professionnelle et d'un diplôme reconnu par l'État.

L'école commune pour tous les élèves ne concerne que les quatre premières années du niveau primaire. Le système scolaire se divise alors en deux: la «Hauptschule» et le lycée («Gymnasium»). La *Hauptschule* est bien souvent un tremplin pour le système professionnel d'apprentissage (éducation dualiste en entreprise et dans les écoles professionnelles) menant respectivement aux écoles professionnelles de niveau moyen et supérieur. Le diplôme d'une école professionnelle supérieure donne accès au secteur post-secondaire. Le lycée et le «Matura» (baccalauréat) débouchent directement sur la qualification pour toutes les études dans le secteur postsecondaire. Le *Zweiter Bildungsweg* donne la possibilité supplémentaire

d'obtenir un diplôme aux deux niveaux du système scolaire : *Hauptschule* et *Matura*. Sans diplôme de la *Hauptschule*, il est impossible d'avoir accès au marché de l'emploi.

Les qualifications fondamentales permettent d'évaluer le niveau de maîtrise de l'écrit et du calcul de personnes sans diplôme reconnu par l'État.

Outre l'orientation après le diplôme final, il existe des examens de qualification pouvant donner accès à l'enseignement postsecondaire (universitaire et non-universitaire). Cet accès est limité aux études visées. Cette *Studienberechtigungsprüfung* ouvre les portes des études universitaires correspondant au secteur professionnel. Une mesure récente d'accès est le *Berufsreifeprüfung* (1997) qui combine des éléments d'enseignement général et d'orientation professionnelle pour permettre aux personnes ayant une formation professionnelle (apprentis par exemple) d'avoir accès à l'enseignement supérieur. Cette loi repose sur l'engagement des syndicats et de la chambre du travail.

Les cours de *Zweiter Bildungsweg* sont donnés par les institutions de formation continue, les écoles privées, certaines universités et une école publique du soir pour salariés. L'accès au *Zweiter Bildungsweg* n'est pas seulement lié à l'assistance aux cours de préparation assurés par des organismes de formation, mais peut aussi être suivi en auto-formation.

Le *Zweiter Bildungsweg* combine le système formel et le système non formel de formation continue des adultes. Le critère de réponse aux besoins de formation des adultes est décisif pour la conception des cours et la coopération des représentants des deux systèmes. Grâce au *Zweiter Bildungsweg*, il n'y a plus d'impasses.

Gerhard Bisowsky, Elisabeth Brugger

#### Référence

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (ed) (1996), *Zukunftsperspektiven österreichischer Bildungspolitik*, (opening conference of the European Year for lifelong learning), Vienna.

## ÉCOLES DE PRODUCTION • PRODUKTIONSSKOLE

Danemark

Créées à la fin des années 70 et ayant leur propre législation depuis 1985, les écoles de production danoises offrent un type différent de formation aux moins de 25 ans n'ayant pas suivi l'enseignement classique et dès lors victimes du chômage de longue durée. Ces écoles donnent une seconde chance aux laissés-pour-compte du système scolaire.

Les écoles se fondent sur le principe d'intégration du développement des compétences personnelles et des compétences de production (métal, bois, etc.).

Il s'agit d'institutions privées, créées à partir d'une initiative locale dans un district qui leur donne le statut d'école et paye une subvention limitée, fixée par la loi. L'État finance la plus grande partie des dépenses et la vente des produits fabriqués dans les ateliers de l'école constitue une source de revenus supplémentaires. En 1997, 10 000 jeunes étaient inscrits dans 110 écoles de production au Danemark. Tous les étudiants reçoivent une bourse d'études imposable.

Les écoles s'inscrivent dans la tradition du «folkeoplysning». Le travail pratique axé sur la production de toutes sortes de produits mis en vente constitue une pédagogie où le jeune est en contact avec un comportement de justice et de respect mutuel qui l'aident à acquérir une plus grande confiance en lui, à apprendre à assumer ses responsabilités dans la vie et à développer ses compétences. Quand le jeune entre dans un atelier, la formation et la production commencent à son niveau, dans son optique. Il y a sept à dix étudiants par atelier, guidés par un professeur. Les participants peuvent, s'ils le souhaitent, suivre des cours généraux, tels que danois, langues étrangères, informatique, mathématiques, etc. D'autres activités sont également organisées (camps, visites d'échange à l'étranger). Les arrivées et les départs se font toute

l'année, les admissions étant acceptées en cours d'année. Il n'y a aucune limite concernant la durée du cours.

Le district local peut conseiller les écoles de production aux jeunes chômeurs; 20% s'y inscrivent.

Arne Carlsen

## ENSEIGNEMENT DE LA SECONDE CHANCE

Belgique

Le T.K.O. (enseignement de la seconde chance) prépare les participants (de plus de 18 ans) à passer l'examen central de la commission examinatoire de la communauté flamande. Grâce à ce système, il est possible de décrocher le diplôme d'enseignement secondaire sans passer par le système d'enseignement classique.

Ce type d'enseignement s'adresse aux adultes ayant interrompu leurs études tout au plus au niveau intermédiaire de l'enseignement secondaire. Il offre une seconde chance à ceux qui, pour une raison ou une autre, ont arrêté leur scolarité plus tôt.

Le T.K.O. offre deux orientations :

- cours axés sur le diplôme, c'est-à-dire préparant aux examens de la commission de l'examen central de l'État;
- cours d'enseignement général pour acquérir les compétences et les connaissances de base.

Lucien Bosselaers

## FORMATION LIBRE POUR LES JEUNES

• FRI UNGDOMSUDDANNELSE

Danemark

Créée en 1995 et disposant depuis lors de sa propre législation, la Formation Libre pour les Jeunes est une chance unique pour les jeunes qui ne trouvent pas leur place dans le système scolaire ordinaire et pour les laissés-pour-compte de l'éducation.

Les cours sont accessibles à tous ceux qui ont terminé l'école primaire. Il n'y a pas de limite d'âge mais la plupart des étudiants ont entre 17 et 25 ans. Le but est de donner aux jeunes la possibilité d'acquérir, à l'issue d'un parcours scolaire sur mesure individuellement planifié, de multiples qualifications et de développer leurs compétences personnelles, telles que la responsabilité vis-à-vis de soi-même et des autres, l'indépendance, le savoir planifier, formuler et coopérer. Une école faisant partie du réseau *écoles libres* dans la tradition *folkeoplysnings* est responsable de chacune des formations libres pour les jeunes. Le jeune est libre de choisir sa formation en combinant des modules de cours scolaires, de travail civique, de participation à des projets, de stages et de résidences à l'étranger, en collaboration avec un conseiller pédagogique de l'école responsable.

La formation libre pour les jeunes dure deux à trois ans maximum. Le plan individuel de chaque étudiant doit être clairement défini quant au contenu, au but poursuivi, à la durée de chaque module et au niveau de compétence visé. Il n'y a ni tests ni examens mais un certificat est délivré en fin d'études. Les modules sont financés par la bourse «taximètre» allouée aux étudiants, d'un montant hebdomadaire fixe. Si l'étudiant a plus de 18 ans, il peut aussi obtenir une bourse de l'État.

En 1997, 4% des jeunes ont participé à cette formation.

Arne Carlsen

## SYSTÈME SCOLAIRE POUR ADULTES

Hongrie

Le système d'écoles pour adultes en tant qu'établissements d'éducation formelle des adultes a vu le jour en 1945, conformément à la loi 11.160/1945 du gouvernement national provisoire. La Seconde Guerre mondiale venait juste de se terminer! Depuis, le système a connu d'importants changements, mais il constitue aujourd'hui l'une des composantes les plus significatives de l'éducation des adultes et de la formation continue du pays. Son objectif est de fournir une éducation de la deuxième chance et une formation complémentaire, et de promouvoir la mobilité sociale. Dans la pratique, les «écoles de travailleurs», comme on les appelle communément, ont proposé l'équivalent de tous les types et niveaux de formation initiale. Depuis 1962, tous les types d'écoles disposent de programmes, de manuels et de conseils méthodologiques spécifiques. La colonne vertébrale de ce système est constituée par les écoles secondaires pour adultes qui délivrent aux apprenants ayant obtenu l'examen final des diplômes qui leur permettent d'accéder à l'enseignement supérieur. Ce système, unique dans sa conception et ses méthodes, est complété par les lycées pour adultes, les écoles secondaires professionnelles pour adultes, et les écoles secondaires professionnelles pour les travailleurs qualifiés. Il existe également des écoles primaires pour adultes destinées aux analphabètes fonctionnels. Les principales formes d'enseignement sont les cours intensifs, semblables à ceux préparés dans les écoles de jour, pour les adultes se préparant à l'enseignement supérieur; les cours du soir organisés trois jours par semaine, avec un rapport par trimestre et un examen à la fin de l'année scolaire; les cours par correspondance avec des cours particuliers en option une fois par semaine, des tests chaque trimestre et un examen en fin d'année; une formation ouverte pour des études individuelles, et des cours préparatoires spéciaux avec un examen privé. La durée des études varie de un à quatre ans en fonction des acquis préalables, et les cours s'étalent sur dix mois par an. Ce système scolaire pour adultes est très populaire auprès des jeunes salariés (18-25 ans), qui veulent devenir plus concurrentiels sur le marché de l'emploi et améliorer leur culture générale (arts, sciences sociales, langues, etc.). Ils constituent la majorité des 70 à 80 000 étudiants annuels. Environ un tiers des étudiants choisit le lycée pour adultes, les autres préférant les écoles secondaires professionnelles spécialisées dans des secteurs comme les techniques, l'agriculture, le transport, le commerce, la santé, les affaires, le tourisme, le commerce extérieur, etc. Les cours sont dispensés dans des établissements distincts ayant leurs propres locaux et leur propre personnel enseignant, ou dans une section spéciale d'une école pour jeunes subventionnée. Les écoles sont soutenues et aidées par les municipalités.

Harangi Laszlo

*Références*

- Maròti, Andor (1992), *Adult Education in Hungary*. In Peter Jarvis: Perspectives on Adult Education. NIACE, Leicester
- Csoma, Gyula (1969), *Adult Education in Hungary*. Leiden

## 3.4. CULTURE

## CENTRE CULTUREL • PNEVMATIKA KENTRA

Grèce

Les centres culturels sont des installations polyvalentes proposant une vaste gamme d'activités culturelles et artistiques à un public aussi large que possible. Leur objectif est d'atteindre une large participation active du public en le sensibilisant et en valorisant les potentialités artistiques *latentes*. C'est un facteur essentiel de développement culturel et social et surtout un moyen de décentralisation culturelle.

Ces centres s'adressent aux jeunes dans le but de leur offrir des possibilités d'auto-expression et de communication et surtout à ce que l'on appelle le *non-public*, c'est-à-dire des groupes socio-professionnels moins favorisés qui n'ont ni les intérêts, ni les connaissances, ni les moyens d'accès à des biens culturels. Leurs activités habituelles comprennent des conférences, des séminaires, des colloques, des expositions, des manifestations musicales, des représentations de théâtre, des projections de films, etc. Plusieurs centres culturels ont des ateliers artistiques (musique, théâtre, arts plastiques, danses traditionnelles, etc.), une bibliothèque et une petite collection d'art populaire. Les ateliers attirent un grand nombre de jeunes et stimulent le travail artistique des amateurs dans les régions où ceux-ci se trouvent.

Les centres culturels ont enregistré un développement impressionnant pendant les années 80. D'après un recensement du ministère de la Culture, ils sont passés de 200 en 1979 à 1486 en 1989. Leur répartition territoriale est très inégale en fonction des régions, ces disparités correspondant en fait aux différences de répartition de la population sur l'ensemble du territoire. La plupart des centres ont été créés à l'initiative des collectivités locales et territoriales ou encore ils relèvent de différentes associations culturelles. Ils opèrent sous la tutelle du ministère de la Culture et jouissent d'un soutien financier. Leur contribution au développement culturel est certes très importante, mais ils manquent de cadres spécialisés.

Magda Trantallidi

*Références*

Konsola, Dora (1990), *Politistiki drastiriotita ke kratiki politiki stin Ellada* (Activités et politiques culturelles en Grèce), éd. Papazissi (en grec).

Daraki, Pépi (1979), *Pnevmatika kentra* (Centres culturels), éd. Gutenberg (en grec).

## CENTRE CULTUREL

Portugal

Il s'agit d'une forme d'*associationisme* très populaire dans les centres urbains, et qui s'est surtout développée pendant les années 60, expressément mise en place pour des activités de diffusion culturelle et qui a changé d'activité après la consolidation du régime démocratique. Ces pratiques se fondent, en règle générale, sur la diffusion du théâtre à travers des groupes d'amateurs, et parfois, dans la diffusion de la lecture et du livre à travers des bibliothèques ou, dans d'autres cas, en tant que matériel d'enseignement. Une autre réalisation de ce type de centres consiste dans la diffusion, à travers des conférences et des séminaires, de cours et de débats autour de problématiques spécifiques, qui intéressent les populations locales. La diffusion de recueils documentaires et ethnographiques est également privilégiée. Ce ne sont pas des associations ayant le même caractère populaire que les *collectivités*, par exemple, parce que les fondateurs, les associés et les publics utilisateurs des centres culturels sont issus des classes favorisées du point de vue socio-économique. Cependant, elles jouent un rôle éducatif important et ont été, pendant les années du

fascisme, des lieux de résistance et de mobilisation des consciences et même d'apprentissage démocratique, dans la mesure où ces catégories sociales ne se sentaient pas à l'aise dans des *collectivités*, notamment.

Albino Lopès

PROTECTION DU PATRIMOINE CULTUREL •  
LASZLO HARANGI KULTURÁLIS JAVAK VÉDELME

Hongrie

La loi CXL. 1997 garantit la protection du patrimoine culturel, des musées, des instituts, des bibliothèques et de l'enseignement public. En ce qui concerne la protection du patrimoine culturel, la loi stipule que la préservation du patrimoine culturel est un devoir pour chaque citoyen hongrois et que la mise en danger, la détérioration, la destruction, la falsification du patrimoine culturel protégé sont strictement interdites et passibles de poursuites. Le patrimoine culturel (objets, représentations, peintures, documents écrits et sonores, vestiges archéologiques, créations artistiques, etc.) doit être étudié, enregistré et évalué par des méthodes scientifiques.

La loi insiste tout particulièrement sur l'étroite collaboration des organismes publics et municipaux, des églises, des organisations non-gouvernementales, des sociétés ainsi que des citoyens pour que, dans l'intérêt du patrimoine culturel, celui-ci soit conservé individuellement ou dans des collections, si possible à son emplacement original ou dans une collection créée à cet effet, dans des instituts ou en tout autre endroit, qu'il soit correctement entretenu pour passer à la postérité et entre-temps, qu'il soit éventuellement soumis à des recherches scientifiques, et qu'il serve de documentation moderne présentée et publiée afin fournir des informations l'éducation du public et des adultes. La loi souligne par ailleurs que chaque citoyen a le droit de connaître les propriétés du patrimoine culturel dans le développement de l'histoire, le développement des minorités, du savoir et de l'identité ethniques.

Laszlo Harangi

*Référence*

Act. CXL. 1997, *On protection of cultural properties*. In: Magyar Kozlony, 1997, Nr. 112.

## 3.5. TRAVAIL

## ÉDUCATION EN RELATION AVEC LE TRAVAIL

Estonie

Selon l'approche baltique, l'éducation des adultes porte sur trois champs différents : l'éducation générale, l'éducation libérale (populaire) et l'éducation en relation avec le travail. Comme l'évolution du monde du travail est une question d'extrême importance et pertinente par rapport à l'éducation des adultes, nous nous engageons à promouvoir le droit à un apprentissage en relation avec le travail, en assurant l'accès à divers groupes cibles et en diversifiant le contenu de l'enseignement en relation avec le travail. Le progrès exigé dans la société requiert des compétences accrues, le développement de nouveaux savoir-faire et la capacité de s'adapter de manière productive aux demandes en constante mutation de l'emploi tout au long de la vie professionnelle.

L'éducation en relation avec le travail permet l'acquisition et le développement du savoir, des aptitudes et de l'expérience acquise dans une profession, un emploi ou une spécialité, et des recyclages sur les lieux de travail ou dans une institution d'éducation des adultes. Elle peut avoir lieu sur la base des normes éducatives de l'État, sous forme de cours, ou sur la base d'études individuelles. Nous différencions trois parties dans l'éducation en relation avec le travail :

- L'éducation en relation avec une spécialité est un système permettant d'acquérir des connaissances, des savoir-faire, des valeurs et des normes comportementales, autorisant à travailler comme un expert dans une certaine profession ou spécialité. Par exemple : le graphisme informatique, la psychologie de la personnalité, les mathématiques appliquées, la pédiatrie, la cuisine, etc.
- L'éducation professionnelle est un système permettant d'acquérir des connaissances, des aptitudes, des savoir-faire, des valeurs et des normes comportementales autorisant à être un travailleur hautement apprécié dans une activité ou entreprise. Par exemple : professeur, ingénieur, psychologue, médecin, etc.
- L'éducation en relation avec un emploi est un système permettant d'acquérir des connaissances, des savoir-faire, des objectifs, des valeurs et des normes comportementales qui autorisent à remplir une fonction et à réaliser des tâches se rapportant à la gestion, la direction; l'administration et la cohésion, à prendre des décisions et à faciliter leur exécution, et à assumer la responsabilité des résultats et des éventuelles conséquences. Par exemple : directeur, chef de département, manager de projet, conseiller, expert, etc.

Posséder un niveau élevé d'éducation en rapport avec le travail ne suffit pas pour réussir sa vie et sa carrière. Outre les compétences, les conditions préalables pour fonctionner de manière efficace impliquent le courage d'opérer un choix, d'assumer des responsabilités et le droit de prendre des risques. Ces objectifs peuvent être réalisés à l'aide de garanties sociales, d'assurance, de stabilité et de cohésion sociale.

Merle Lõhmus, Talvi Märja

#### References

Märja, Talvi, Vooglaid, Ülo (1995), *Education of Adults 1995: the Estonian Report*. Tallinn: Tallinn Pedagogical University.

*Éducation des Adultes*. La Déclaration de Hambourg. L'Agenda pour l'avenir (1997), Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.



L'éducation et la formation en cours d'emploi pour les adultes salariés à temps plein constitue une forme essentielle de participation à la formation pour adultes. Tout en étant impliqué dans le programme d'éducation – susceptible de durer plusieurs semaines ou plusieurs mois voire, éventuellement, une période d'un an ou plus –, le participant employé à plein temps a le droit d'interrompre son travail régulier, durant une courte période, à des fins de formation. L'étudiant puise dans son temps libre le temps nécessaire à son éducation et à son apprentissage. Cette solution est habituellement utilisée dans le système de l'éducation formelle, mais elle pourrait tout aussi bien s'appliquer au système d'éducation non formelle. L'expression a été utilisée en Yougoslavie pendant le régime socialo-communiste. Elle avait une signification particulière et mettait l'accent sur l'interconnexion entre travail et formation. Il existait d'autres expressions similaires pour désigner la relation entre travail et formation. Nous les citons : *izobrazevanje na delu* (éducation au travail), *izobrazevanje z delom* (éducation parallèle au travail), *izobrazevanje iz dela* (éducation hors du travail). Toutes ces expressions étaient définies par la loi ainsi que par d'autres textes en vigueur pendant le régime politique socialiste en Yougoslavie (1945-1989). Après l'effondrement du régime socialo-communiste, ces expressions ont été moins utilisées, mais restent toujours vivantes. Le terme a été adopté et définit le statut du mode de formation. D'autant plus qu'en slovène, il n'existe aucun autre mot pour définir le statut d'un participant aux formations pour adultes. Officiellement, l'expression *éducation non régulière* est dotée d'une connotation péjorative par rapport à l'*éducation régulière* qui fait référence aux participants à l'éducation des enfants et des jeunes, c'est-à-dire à l'éducation initiale. L'expression *tout en travaillant* a été utilisée pour la première fois pour désigner tout travailleur à temps plein impliqué dans une formation. Ensuite, la signification s'est élargie et désigne actuellement tout adulte en formation. Nous pouvons comparer l'expression à d'autres similaires dans d'autres langues, où elles désignent le participant qui consacre à l'éducation uniquement une part de son temps (comme *part-time* en anglais) sans être totalement engagé (à temps plein).

Selon Jarvis (1990, 259), cela fait référence à un adulte *étudiant à temps partiel* qui est un étudiant enregistré, mais qui a d'autres obligations, par exemple travail ou engagement domestique, et, de ce fait, est incapable de poursuivre ses études à temps plein. Il en va de même, selon la terminologie de l'UNESCO (1979, 56), où nous trouvons cette définition : «Apprentissage qui implique la sélection d'un ou de plusieurs modes combinant emploi, loisirs et formation.» Néanmoins, en slovène, l'expression ne désigne pas simplement l'étudiant, mais le participant, en règle générale, à l'éducation formelle pour adultes.

Zoran Jelenc

#### References

Jarvis, Peter (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.

*Terminology of adult education* (1979), (ed. Colin Titmus et al), Paris: UNESCO.

*Terminologija izobrazevanja odraslih* (1991), (ed. Zoran Jelenc), Ljubljana: Pedagoški institut.

## FORMATION OUVERTE ORIENTÉE SUR L'EMPLOI

Hongrie

Le projet national lancé en février 1998 avait pour objectif de compenser l'inégalité des chances sur le marché du travail, d'impliquer au maximum les couches les plus larges de la société dans le dispositif de formation professionnelle des adultes. La formation ouverte et l'enseignement à distance signifient que, dans le processus de formation, le communicateur et l'apprenant sont éloignés l'un de l'autre. Le corpus d'information à acquérir, le processus interactif d'apprentissage, le tutorat et le contrôle des acquis ont

été réalisés au moyen de différents types d'outils pédagogiques, de logiciels, et de la technologie de l'information la plus moderne. La gestion et la responsabilité professionnelle du projet ont été confiées à la *Fondation publique pour la formation professionnelle ouverte* («Nytott Szakképzésért Kozalaptivány», 1997), qui a été fondée en décembre 1997 suite à une Résolution du gouvernement. Au cours de la mise en œuvre de ce programme, quelque 70 professions officiellement enregistrées furent choisies pour être enseignées par cette méthode, ainsi que les professions demandées et recherchées sur le marché de l'emploi (par exemple conseiller fiscal, comptable, conseiller bancaire, agent d'assurances, etc.). La durée des cours peut atteindre un ou deux ans, voire être illimitée. Le niveau de fin d'études supérieures secondaires (baccalauréat) est requis. La réalisation du projet a été décentralisée, c'est-à-dire répartie entre des collèges, des universités, des centres de formation post-scolaire, des écoles secondaires professionnelles, des sociétés de formation agréées et des ONG d'éducation des adultes. Le mécanisme fonctionne de manière concurrentielle, les organisations intéressées peuvent adresser une demande de subvention sur le budget de la Fondation auprès de ses comités de sélection. Pour chaque profession est désignée une organisation «manager», entourée de partenaires, qui prépare les contenus d'apprentissage ainsi que les logiciels, et qui gère le cours. A la fin de leur cursus, les apprenants peuvent passer un examen devant un jury d'examineurs indépendants et accrédités. En 1998, le nombre d'apprenants s'élève à plus de 15 000 salariés, chômeurs et jeunes mères désireuses de se réinsérer dans le marché de l'emploi. Le gouvernement a soutenu le projet par une subvention de 1 milliard de forints hongrois, (l'équivalent de 4,9 millions de dollars US). Les cours et le matériel didactique sont gratuits ou fournis à très faible coût aux participants. 20% des ressources ont été réservées pour l'informatique (ordinateurs, cours et publicité, recrutement pour les cours).

Laszlo Harangi

#### References

Nytott Szaképzési Kozalaptivány (1998), *A nyitott szakképzés lehetőségei Magyarországon* (The possibilities of open learning training in Hungary), Budapest.

National Institute of Vocational (1997), *Education Training in the market*, Budapest.

## FORMATION PROFESSIONNELLE COMPLÉMENTAIRE

Fédération de Russie

Il s'agit d'une formation complémentaire destinée aux personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur en vue d'améliorer leurs compétences professionnelles. C'est une partie importante du système d'éducation des adultes en Russie qui compte plus de 500 établissements organisant des cours de recyclage dont le contenu et la durée varient. On y étudie les problèmes d'organisation, le contenu et les techniques de l'enseignement et de la formation continue au niveau du troisième cycle. Les activités éducatives et de recherche de ce secteur de l'éducation des adultes sont coordonnées par le Département de la formation professionnelle complémentaire du ministère de l'Éducation générale et professionnelle de Russie.

Victor P. Rybalko, Serguey I. Zmeyov

#### Reference

Zmeyov, S.I. (1996), *Russie*, dans : *Adult Education Research in the Countries in Transition*, Ljubljana, Slovene Adult Education Centre.

## FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

France

L'histoire de l'éducation des adultes en France a connu un tournant avec la parution de la Loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue. Cette loi s'inscrit dans le contexte historique particulier de l'*après-mai 68*, ce qui peut expliquer sa formulation très ouverte : «La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.»

Ce qui est vraiment nouveau avec cette loi, c'est qu'elle oblige les entreprises d'au moins 10 salariés à consacrer un pourcentage de la masse totale des salaires (au début 0,8%) à la formation continue de ses salariés. Toute-fois, le pouvoir de décision en ce qui concerne le choix des formations et des organismes qui les dispensent est entièrement entre les mains de la direction de l'entreprise, ce qui va entraîner des conséquences importantes :

- une évolution très rapide des choix de l'entreprise vers les formations à caractère professionnel. Cette évolution sera paradoxalement confortée par la mise en place du congé individuel de formation, financé également par l'entreprise (0,1% des salaires), mais attribué par une commission paritaire indépendante de l'entreprise;
- la création d'un marché de la formation continue, dans lequel les organismes de formation, publics comme privés se trouvent en concurrence;
- le développement d'une approche très technique et très formalisée des activités de formation, appelée ingénierie de formation, au détriment de la tradition d'éducation populaire, qui avait pourtant connu en France un grand essor. Cette formalisation s'est encore accrue avec l'application aux activités de formation continue de la démarche qualité et, plus récemment, des procédures de certification de type ISO 9000;
- une professionnalisation accrue des formateurs d'adultes. La formation professionnelle continue ne concerne pas seulement l'entreprise mais aussi l'État et les collectivités territoriales qui financent en particulier la formation des demandeurs d'emploi et des publics en difficulté.

En 1996, en France, 8,3 millions de personnes ont suivi une formation, ce qui représentait une dépense globale de 135 milliards de Francs.

Pierre Freynet

#### Reference

Besnard, Pierre, Liétard, Bernard (1995), *La Formation Continue*, Paris, PUF.

## ORGANISATION APPRENANTE

## • THE LEARNING ORGANISATION

Royaume-Uni

Il existe de multiples définitions de l'organisation apprenante. Généralement, le terme se réfère à une organisation qui promeut et soutient l'apprentissage, avec un effort intentionnel d'utiliser celui-ci à des fins économiques. Certains thèmes apparentés, tels que «organisation fondée sur la connaissance» ont également été mis en avant.

L'organisation apprenante consiste, mais c'est loin d'être exhaustif, à encourager chaque employé à apprendre. Watkins et Marsick intègrent plusieurs thèmes dans leur définition :

«L'organisation apprenante est une organisation qui apprend en permanence et se transforme elle-même. L'apprentissage est le fait d'individus, d'équipes, de la société, et même des communautés avec laquelle la société interagit. L'apprentissage est un processus continu utilisé à des fins stratégiques – intégré

et parallèle au travail. L'apprentissage résulte en des changements du savoir, des croyances et des comportements. L'apprentissage renforce également la capacité de la société à innover et à prendre de l'expansion. L'organisation apprenante dispose de systèmes incorporés pour contrôler et partager l'apprentissage.» (1993, pp. 8-9)

Il n'existe aucune théorie unitaire de l'organisation apprenante. Plus qu'un système cohérent de pensée, le terme représente un thème ou un cadre. Certains voient dans ce concept une réponse à des formes dépassées d'organisation bureaucratique qui séparent de façon typique la pensée et l'action. D'autres la considèrent comme un outil idéologique visant à maintenir les relations de pouvoir organisationnel.

L'intérêt contemporain pour l'organisation apprenante date du milieu des années 80. Le terme apprenant «apprentissage organisationnel» (relatif à des processus, souvent informels, au travers desquels a lieu l'apprentissage collectif dans les sociétés) remonte au travail de Chris Argyris et de Donald Schön (par exemple, 1978). En Europe, les principaux penseurs en la matière sont Mike Pedler, John Burgoyne et Tom Boydell (1991). Leur approche est éclectique; par exemple, ils encouragent fortement la gestion de la qualité totale. Peter Senge des États-Unis est un autre auteur majeur. Son livre, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation* (La cinquième discipline : l'art et les pratiques de l'organisation apprenante), a porté le concept à l'attention du grand public du monde entier. Pour Senge, l'essence de l'organisation apprenante se décompose en cinq «disciplines» qu'il appelle *Maîtrise personnelle, Modèles mentaux, Vision partagée, Apprentissage en équipe* et *Penser les systèmes*.

Un grand nombre d'entreprises ont relevé le défi de se muer en organisations apprenantes. Au Royaume-Uni, «Rover Learning Business» est un exemple bien connu. Motorola est célèbre sur le plan international pour son *Université Motorola*. La littérature sur les pratiques et les expériences réalisées dans ce domaine ne cesse de s'enrichir, avec notamment Watkins et Marsick (1993).

Peter Jarvis

#### References

- Argyris, C., Schön, D. (1978), *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Lecture, Mass.: Addison-Wesley.
- Pedler, M., Boydell, T., Burgoyne, J. (1991), *The Learning Company*, London: McGraw-Hill.
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline*, London: Century Business, Random Century.
- Watkins, K., Marsick, V. (1993), *Sculpting the Learning Organisation*, San Francisco: Jossey-Bass.

## UNIVERSITÉ D'ENTREPRISE • CORPORATE UNIVERSITY

Royaume-Uni

La «Corporate University» repose sur l'idée selon laquelle une entreprise peut financer, partiellement ou entièrement, un établissement de formation dans lequel ses employés peuvent acquérir des compétences spécifiques ou suivre une formation dont les résultats sont particulièrement utiles à ladite entreprise. Ce type d'université existe depuis plusieurs années aux États-Unis où on en trouve aujourd'hui plus de quarante, l'exemple type étant McDonald's. L'idée a mis du temps à s'imposer en Grande-Bretagne où l'initiative de British Aerospace est l'équivalent le plus proche. Cependant, des idées similaires sont actuellement à l'étude ici.

Anglia Water, Motorola Ltd et British Aerospace notamment ont créé des centres de formation d'entreprise qui s'inspirent de la «Corporate University» dans la mesure où la formation dispensée est conçue de manière à être particulièrement adaptée à l'entreprise. Ford a adopté une approche assez différente avec son programme d'assistance et de formation des employés. Ce programme est entièrement indépendant des programmes de formation organisés par Ford à l'intention de ses employés et repose sur des hypothèses différentes. Les cours suivis sont financés par une bourse standard accordée à tous les employés, et pouvant être dépensée pour suivre n'importe quel cours, pourvu qu'il n'ait rien à voir avec le

programme de formation de l'entreprise. Les résultats de ce programme montrent que les employés peuvent acquérir des compétences et une expérience très utiles, ainsi que des bénéfices *non mesurables* tant pour les employés eux-mêmes que pour l'entreprise, comme la confiance en soi, la foi en leurs propres compétences et la loyauté envers l'entreprise. Le programme nécessite un système de soutien qui est également indépendant de l'entreprise et a été largement soutenu par les syndicats. Le succès de ce programme a encouragé d'autres programmes similaires, par exemple ceux de Rover et du Conseil municipal de Sheffield.

L'inconvénient de ces deux types de programmes est qu'ils ne conviennent qu'à de grosses entreprises disposant d'importants budgets de formation et employant un grand nombre de personnes. Pour les petites et moyennes entreprises, malgré des avantages indéniables, les frais de démarrage et de gestion sont prohibitifs. On espère que ces entreprises tireront des avantages similaires des projets du gouvernement concernant la *University for Industry* qui assurera une formation spécifiquement axée sur des besoins industriels particuliers.

Ensemble, ces trois types d'initiative contribueront à combler le fossé existant dans le domaine de l'éducation et de la formation entre la Grande-Bretagne et ses concurrents.

Peter Jarvis

UNIVERSITÉ POUR L'INDUSTRIE



UNIVERSITY FOR INDUSTRY

Royaume-Uni

L'Université pour l'industrie (Upi) est la dernière d'une longue série d'initiatives conçues dans le but d'améliorer l'apprentissage et la formation et donc les possibilités d'affectation de la main-d'œuvre britannique afin d'augmenter la compétitivité de l'industrie britannique. Ce sera une nouvelle organisation pour l'enseignement ouvert et à distance qui est au cœur de la vision du gouvernement en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

L'Upi analysera les besoins du marché et des clients potentiels, les lacunes dans les savoir-faire ou la formation, les tendances de l'emploi et de la technologie qui entraîneront le besoin de nouveaux types d'apprentissage et identifiera dans quelle mesure les ressources de formation sont disponibles. Elle instituera un nouveau partenariat avec l'industrie, l'éducation et les dispensateurs de formations. Les entreprises, les dispensateurs de formation du secteur privé, les *collèges de formation post-scolaire* (Colleges of Further Education), les écoles et les autres organismes impliqués dans la formation seront tous concernés.

L'Université pour l'industrie a pour objectifs de stimuler la demande d'un apprentissage tout au long de la vie et de promouvoir la disponibilité et l'accessibilité d'un enseignement approprié, de haute qualité et innovateur. A travers la réalisation de ces objectifs, l'Upi vise à surmonter les barrières qui sont actuellement censées faire barrage à l'apprentissage. L'accent sera mis sur la flexibilité. Une large accessibilité est considérée comme vitale et une ligne nationale d'aide téléphonique a déjà été ouverte pour fournir des informations et une orientation qui soit claire, accessible, et qui fournisse un point de départ pour les apprenants. Les programmes existants pourront être dispensés sous des formes plus accessibles à l'aide de technologies innovantes. Là où cela s'avérera nécessaire, de nouveaux programmes seront développés. Le recours aux nouvelles technologies permettra d'adapter le temps et le lieu d'apprentissage aux besoins des apprenants. Par ces moyens, de nouveaux marchés de formation seront stimulés et leurs coûts diminués de manière à les rendre plus accessibles d'un point de vue financier. Les détails en matière d'éventuels emprunts gouvernementaux pour ce programme doivent encore être annoncés, mais il est envisagé de créer un lien avec les crédits individuels de formation développés simultanément.

Les opposants argumentent que l'Upi aboutira à un redéploiement global de la formation au Royaume-Uni et exigera de ce fait un certain temps avant d'être opérationnelle. Quatre secteurs ont été

déclarés prioritaires en raison de leur besoin très urgent de développement : les technologies de l'information et de la communication sur le lieu de travail; les compétences de base (lire, écrire, compter); les besoins des petites et moyennes entreprises, et certains secteurs spécifiques de l'industrie.

Peter Jarvis

## 4. Organisations et prestataires

### ASSOCIATION D'ÉTUDES • STUDIEFÖRBUND

Suède

Les associations d'études suédoises ont de nombreux points communs avec la Volkshochschule (université populaire) allemande mais n'ont aucun rapport avec les autorités locales. Elles ont été mises en place par de grands mouvements populaires au 19<sup>e</sup> siècle, à savoir le mouvement «L'Eglise libre», le mouvement «Tempérance», le mouvement travailliste, le mouvement coopératif, afin d'organiser des activités culturelles et pédagogiques. On dénombre aujourd'hui onze associations d'études, toutes liées à des organisations non gouvernementales, certaines à des partis politiques.

Elles organisent des activités pédagogiques sans les contraintes du programme d'études et des examens du système d'enseignement public. Les associations décident elles-mêmes du contenu des cours et chaque professeur est libre de choisir sa méthodologie pédagogique. L'enseignement est accessible à tous, et les participants ont leur mot à dire quant au contenu et à l'organisation des cours. Les sujets les plus demandés sont d'ordre pratique et esthétique (langues étrangères, informatique, problèmes sociaux). Le but est d'assurer à tous les adultes le même accès aux connaissances et au développement personnel, pour que ceux-ci influencent leur vie et soient incités à participer au développement démocratique de la société.

Arne Carlsen

### ASSOCIATION D'ORGANISMES D'ÉDUCATION DES ADULTES • ASOCIACE INSTITUCÍ VZDELÁVÁNÍ DOSPELÝCH

République Tchèque

L'Association des organismes d'éducation des adultes (AOEA) a été créée en 1992 en tant qu'association d'organisations (personnes morales). Actuellement, elle compte quelque 120 membres collectifs, c'est-à-dire des organisations et des organismes dont les activités sont axées sur l'éducation des adultes.

L'AOEA diffuse des informations, coordonne des activités et représente ses membres auprès des organes publics et autres partenaires. Elle organise à l'intention de ses membres une formation sur les activités commerciales du marché de l'éducation. Elle a également organisé une série de voyages d'étude à l'étranger pour ses membres. Ces derniers se réunissent régulièrement avec des organisations éducatives non membres dans le but de discuter des concepts et de la politique dans le secteur de l'éducation des adultes en République tchèque. L'AOEA participe à l'élaboration de la politique relative à l'éducation des adultes et dialogue avec le ministère de l'Éducation et autres organes publics.

L'association est financée par les cotisations annuelles et les contributions financières occasionnelles de ses membres. Les organes de l'AOEA sont les suivants : le président, un conseil de 12 membres représentant les conseils régionaux, un conseil de direction de trois membres et une assemblée générale de tous les membres.

Depuis 1995, l'AOEA est co-organisatrice de la «Semaine tchèque des étudiants adultes» et s'occupe plus particulièrement des conférences régionales organisées dans toute la République.

Depuis 1992, elle publie un bulletin sur l'éducation des adultes qui, en 1997, est devenu un bulletin trimestriel intitulé «Andragogika» (voir Andragogie).

Pavel Hartl

#### Référence

Panek, Z. (1993), *Editorial*, in: AIVD Servis, Vol. 2, No. 3, p. 1.

## BOURSE DES FORMATIONS • BORZA ZNANJA

Slovénie

La bourse des formations est un centre d'information spécialement mis sur pied en vue de diffuser des données sur les chances de formation. Il s'agit d'une «agence de courtage éducatif, dont la tâche consiste à réunir les personnes désireuses d'enseigner une matière et celles désireuses de l'étudier» (Jarvis, 1990, 197). Ce centre met en contact les personnes qui cherchent à acquérir des connaissances (ou des savoir-faire) spécifiques et les détenteurs de cette connaissance qui veulent la leur communiquer. Ceci revient à établir un lien entre la demande et l'offre de connaissances ou de savoir-faire. Dès que les deux parties obtiennent les indications indispensables, elles s'accordent entre elles en vue de leur collaboration. Un processus mutuel d'échange d'apprentissage s'établit alors.

Le «projet de bourse des apprentissages» a démarré en 1992. Nous nous sommes basés sur le modèle et l'expérience de la «bourse des apprentissages» organisée pour la première fois à Chicago (États-Unis). Avec la bourse des échanges, certaines idées d'Ivan Illich, qui cherchait des opportunités pour déscolariser la société (Illich, 1972), virent le jour. Il suggérait, afin d'exploiter plus efficacement les connaissances acquises, de développer un système permettant de mettre mieux à profit les connaissances des individus. Pour réaliser ce projet, il préconisait la mise sur pied d'un réseau de centres, où les participants s'entraideraient dans l'apprentissage. Après une phase pilote initiale de réalisation d'activités d'une «bourse des apprentissages» en Slovénie – au Centre slovène d'éducation pour adultes –, l'initiative fut transférée ailleurs, dans une bibliothèque publique de Ljubljana. Ainsi le projet fut mis à la portée des personnes qui la fréquentent assidûment en grand nombre. Au cours des cinq dernières années, trois autres centres abritant une «bourse des apprentissages» ont été aménagés, chacun dans un type différent d'institution : une institution privée d'enseignement pour adultes, un centre régional et une université populaire. Les quatre centres ont été interconnectés au moyen d'un système spécial d'information informatisée.

Zoran Jelenc

#### Références

Illich, Ivan (1971), *Deschooling Society*, New York: Harper & Row.

Jarvis, Peter (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.

*The Learning Exchange* (1996), in: Slovene Adult Education Centre, On fifth anniversary of its foundation, Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 25.



## CENTRE COMMUNAUTAIRE • GEMEINSCHAFTSZENTRUM

Suisse

Les centres de voisinage ou centres communautaires, généralement implantés dans des zones urbaines, furent introduits dans les années 50 et 60. Ils s'inspiraient de l'exemple français des «maisons de la culture». Ils peuvent combiner des salles de cours, une grande salle pour des sessions plénières (incluant parfois une scène de théâtre) et des ateliers ou des espaces extra-muros pour les activités artisanales, soit avec un tuteur, soit comme activités indépendantes.

Carl Rohrer

*Références*

Adult Education Association of the USA, Commission on Architecture (ed), *Architecture for Adult Education: A graphic guide for those who are planning physical facilities for Adult Education*, Chicago, o.J., 74 p.

## CENTRES D'ÉDUCATION POUR PERSONNES ADULTES

Espagne

Les centres d'éducation pour personnes adultes ont pour origine, à la fin du régime franquiste, les propositions faites par certains mouvements sociaux rénovateurs. Ils avaient pour objectif d'élever les niveaux de formation de la classe ouvrière et des secteurs défavorisés de la société. Ces centres d'éducation pour personnes adultes (EPA) ont développé des campagnes d'alphabétisation, ainsi que la formation de base, en vue de l'obtention du diplôme de «Graduado Escolar» (Brevet d'études du premier cycle) et autres formations complémentaires. Ultérieurement, l'administration centrale a subventionné, pris en charge ou créé d'autres centres, élargissant et institutionnalisant ainsi cette modalité d'action de la formation. Ces centres étaient créés sur le modèle de l'éducation pour les enfants car on considérait cette initiative comme purement compensatoire. C'est la raison pour laquelle les rapports entre ces centres et d'autres institutions furent souvent conflictuels, dans un premier temps.

Actuellement, un centre de l'EPA constitue l'unité de base du système d'éducation pour adultes. Ces centres s'inspirent des principes suivants :

- Former un noyau qui unifie les efforts et les démarches éducatives de l'EPA sur la zone géographique où celle-ci se déroule.
- Faire preuve d'un esprit innovateur et flexible, capable de s'adapter à tout moment aux fluctuations sociales, technologiques, ou aux caractéristiques propres du groupe de personnes adultes.
- Offrir une vaste gamme d'options de formation.
- Créer des structures organisatrices qui permettent une large participation et une gestion personnalisée de l'ensemble des apprenants. Promouvoir des processus d'enseignement flexibles et centrés sur le développement des capacités élémentaires d'apprentissage.

Le Centre d'éducation permanente pour adultes doit être celui dont l'organisation permette de mener à bien et de coordonner autant les activités académiques et professionnelles que les activités culturelles en général. Ces centres font partie du système coordonné par l'administration centrale ou autonome (régionale) et comptent sur un professorat fonctionnaire qui dépend des Directions provinciales de l'éducation.

Il existe d'autre part une grande variété de centres qui favorisent les initiatives de formation entre les personnes adultes; ils sont associés à des initiatives particulières, des organismes locaux et régionaux. Ceci établit un clair objectif futur d'intégration d'initiatives et de politiques.

Actuellement, l'organisation autonome (régionale) de l'État génère une grande variété de politiques de l'éducation pour personnes adultes dans les régions. La responsabilité fondamentale des centres de l'EPA, à caractère réglementé, était centrée sur les niveaux d'études primaires ou l'équivalent à la scolarité

obligatoire. A présent, il faut souligner le développement d'actions de formation pour les personnes adultes dans le domaine de l'éducation secondaire, aussi bien sous la modalité d'assistance aux cours que sous celle d'études par correspondance.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

### Références

Loi de régime général du système éducatif. Titre III. Articles 51-54. Madrid, 1990.

ORDRE du 23 Novembre 1981, (BOE du 2 Décembre).

MEC (1986), Direction générale de promotion éducative. Sous Direction générale de l'éducation compensatoire : *Líneas de los Programas de Educación de Adultos*. Madrid.

MEC (1995-1996), *Documentación Básica sobre la implantación de la Educación Secundaria para Personas Adultas*. Ed. MEC.

## CENTRES DE FORMATION GÉNÉRALE • ERGASTIRIA ELEFHERON SPOUDON (EES) Grèce

Ce sont des établissements privés qui dispensent un enseignement libéral. Un nombre croissant de centres de ce type offrent des programmes éducatifs pour adultes, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères et l'informatique. De plus, de grands établissements d'enseignement privé organisent, suite à une demande accrue ces dernières années, des programmes de formation pour adultes, qui se distinguent à la fois par leur qualité et un coût élevé à la charge de la personne en formation.

Les cours offerts aux adultes portent essentiellement sur les domaines et thèmes suivants: apprentissage des langues étrangères, informatique, gestion des entreprises, sciences économiques, arts et métiers, sciences humaines et sociales, éducation physique, yoga, danses traditionnelles, cuisine - pâtisserie, etc. Les cours ont lieu l'après-midi et les examens destinés à certifier le niveau ou à indiquer la progression des connaissances en langues étrangères sont facultatifs. La majorité des personnes en formation sont des femmes et des retraités, auxquels leurs revenus permettent d'investir dans l'éducation.

Ces établissements fonctionnent en vertu des lois 9/9.10.35 et 1966/91 en tant qu'entreprises commerciales, de sorte qu'elles ne sont pas contrôlées par le ministère de l'Education nationale mais plutôt par le ministère du Commerce.

Magda Trantallidi

## CENTRES DE FORMATION RÉGIONAUX • REGIONALE OPLEIDINGSCENTRA Pays-Bas

Un centre de formation régional (ROC – regionaal opleidingscentrum) est une communauté institutionnelle de tous les secteurs de l'éducation des adultes et de l'enseignement professionnel secondaire. De ce fait, ce genre d'institution comprend, en général, les éléments suivants :

- une institution d'éducation de base des adultes, (EBA)  
(les cours d'EBA sont ciblés sur les adultes ayant moins de deux ans d'études secondaires et sont axés sur la maîtrise fonctionnelle de la lecture et du calcul, ainsi que sur les compétences sociales. Le droit à l'EBA est limité à cinq ans et à 1000 heures de contact);
- une école d'enseignement secondaire général des adultes;
- une école d'enseignement de perfectionnement professionnel;
- une école d'enseignement moyen professionnel.

En principe, un ROC comprend également un institut de formation pour jeunes; ces institutions accomplissent depuis longtemps déjà des tâches de rattrapage du décrochage scolaire.

Les quelque 45 ROC des Pays-Bas sont le fruit de fusions entre les institutions susmentionnées, rendues obligatoires en application de la loi sur l'Éducation et l'Enseignement professionnel entrée en vigueur en 1996.

Le but de l'institution des ROC est d'obtenir une offre éducative cohérente qui couvre tout le terrain de l'éducation de base, de l'enseignement général continué des adultes et de l'éducation professionnelle. Ils doivent assurer, entre autres, de meilleures passerelles vers des programmes d'orientation et de transition, la variation des modes d'apprentissage et une meilleure cohérence entre les différents modes d'apprentissage.

Willem Bax

## CENTRES DU TROISIÈME AGE ET UNIVERSITÉS DE L'EXPÉRIENCE

Espagne

Les Centres du troisième âge sont des centres d'animation et de promotion socioculturels spécialement destinés aux personnes de plus de 55 ans. Leur configuration, en tant que Centres du troisième âge, suivant le modèle français des Universités du troisième âge (UTE), s'institutionnalise en Espagne à partir de la fin des années 70. Le terme d'«Université» fut alors considéré comme trop ambitieux ou peu approprié au modèle d'éducation auquel il prétendait. C'est ainsi qu'en 1978 le programme *centres du troisième âge* voit le jour. Son but est d'offrir un service multiforme, en réponse aux besoins et aux demandes spécifiques du secteur du troisième âge en matière de culture et de loisirs. Le meilleur exemple fut celui qu'on appela alors le Centre pilote national des centres du troisième âge de Madrid. En 1980, le ministère de la Culture tenta de consolider le projet des centres en les régulant dans le cadre du «réseau des centres coordonnés», suivant trois types de fonctions :

- encouragement à l'engagement actif dans la vie communautaire;
- promotion culturelle;
- toutes les autres fonctions qui, dans le cadre du domaine socioculturel, favorisent le développement de l'individu.

Actuellement, plus de 60 centres et universités du troisième âge se trouvent répartis sur tout le territoire national, regroupés dans la «Confédération espagnole des centres du troisième âge» (dans certains cas, comme par exemple en Catalogne, ils ont leur propre association, la FATEC (*Federacio d'Associacions de la Tercera Edat de Catalunya*), qui compte plus de 22 centres regroupés). Dans les années 90, le modèle a été actualisé et d'autres appellations ont été adoptées, comme celle d'«Université pour adultes» ou «Université de l'expérience». Dans ce dernier cas, la conception du programme et le fonctionnement des centres témoignent d'un caractère plus formel et académique correspondant davantage au terme *université*.

On perçoit une tendance à la création de «programmes de formation pour personnes âgées» au sein des universités; ceux-ci offrent, parallèlement aux programmations culturelles spécifiques, la possibilité d'un accès plus souple aux programmes traditionnels de l'université, sans l'obligation de réaliser l'ensemble des cours correspondant au diplôme préparé.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

### Référence

Murga Ulibarri, T., Berzosa Zaballo, G. (1981), *Acción cultural con adultos. El aula de tercera edad*. Direction générale de la jeunesse et promotion socioculturelle. Madrid.

## CENTRES POUR L'ÉDUCATION AGRICOLE • KENTRA GEORGIKIS EKPEDEFSIS (KEGE) Grèce

Ce sont des écoles pour les habitants des zones rurales de Grèce qui sont employés exclusivement dans le secteur primaire. Elles sont destinées à assurer le développement économique, culturel et social du monde rural. Elles opèrent sous la tutelle de la Direction de l'Éducation du ministère de l'Agriculture et dispensent un enseignement régulier et intensif.

Il existe près de 60 centres pour l'éducation agricole et établissements connexes répartis sur l'ensemble du territoire grec qui dispensent chaque année un enseignement et une formation dans 24 spécialités à 33 000 personnes environ. Ces programmes sont suivis par des agriculteurs en situation d'auto-emploi, des ouvriers de la terre et des cadres moyens de grandes exploitations agricoles et de coopératives. Bien que ces programmes s'adressent à un public à la fois masculin et féminin, 97% des participants sont des femmes. Les contenus et les objectifs de ces programmes couvrent un vaste éventail d'activités. A part les questions à contenu spécifiquement agricole, d'autres domaines et problèmes sont étudiés : artisanat, tourisme, coopératives, problèmes professionnels, problèmes techniques spécifiques, questions environnementales et socioculturelles, etc. Ces centres organisent également des journées d'information et des séminaires. Les cours y sont gratuits.

Les centres pour l'éducation agricole ont commencé à fonctionner au début des années 60. La population rurale du pays a été et demeure la partie de la population grecque qui enregistre le taux le plus élevé d'analphabétisme, avec une culture générale très lacunaire et un niveau de développement culturel particulièrement bas. A partir des années 80, la formation qui y est dispensée a un caractère principalement professionnel et aujourd'hui, les KEGE deviennent progressivement des KEK (Centres de formation professionnelle). Leur financement est largement assuré, à partir de 1982, par des ressources des fonds structurels européens.

Magda Trantallidi

*Référence*

Stavrou, S. (1995), *I epagelmatiki ekpedefsi stin Ellada* (L'éducation professionnelle en Grèce), CEDEFOP.

## CENTRES RÉPUBLICAINS/ÉCOLES POPULAIRES • CENTROS REPUBLICANOS/ ESCOLA POPULAR Portugal

Ces institutions ont été fondées dans les années 70 avec deux buts bien spécifiques : d'un côté cimenter l'idée républicaine et laïque, c'est-à-dire démocratique au sens de l'époque, et d'un autre côté, développer l'enseignement de base en combattant l'inégalité des chances. Pour survivre pendant le fascisme, ces associations se sont repliées sur l'enseignement primaire formel, mais c'était en fait la couverture d'une activité culturelle plus vaste et d'une implantation surtout dans des couches de population ouvrières et laïques, voire anticléricales. Après le 25 avril 1974, elles se sont surtout affirmées dans l'éducation civique.

Albino Lopès

## COLLECTIVITÉ • COLECTIVIDADE

Portugal

La collectivité est un nom générique indiquant une association de culture, de loisirs et de sport qui se développe à l'intérieur de la communauté et qui se multiplie en même temps que cette dernière grandit. Quelques-unes sont centenaires. La plupart se sont développées surtout depuis la moitié du 19<sup>e</sup> siècle dans la banlieue de Lisbonne, le sud du pays et dans les Îles de l'Atlantique. On les trouve également dans les communautés portugaises de l'immigration. Elles ont été des lieux privilégiés de rencontre, de loisir et de débat. Elles fonctionnent comme des écoles de formation sociale, politique et sportive et rassemblent des milliers de membres. Leur organisation et leur processus de fonctionnement sont structurellement démocratiques, et malgré la répression fasciste qui est tombée sur le pays depuis 1926 jusqu'à 1974, elles ont réussi à se maintenir en tant qu'écoles d'apprentissage de la démocratie, et leur rôle s'est révélé crucial pour la période post-74 (révolution démocratique). Les populations des grandes villes et des campagnes du sud se sont senties à l'aise avec le nouveau régime démocratique, alors que les populations des campagnes du centre et du nord ont éprouvé bien plus de difficultés à participer à la vie démocratique et à l'exercice du pouvoir local. Leurs noms restent dépendants des groupes fondateurs, mais elles ont évolué selon le même schéma organisationnel : Gymnase, Philharmonique, Maritime, Centre Nautique, Académie, etc.

Albino Lopès

## DANSE, MAISON DE LA • TÀNCHÀZ

Hongrie

Les activités de la maison de la danse sont une des manifestations du mouvement folklorique, né dans les années 70, et qui était axé sur la musique et la danse folkloriques authentiques. L'origine de la maison de la danse remonte à une coutume folklorique de la minorité hongroise qui vivait en Transylvanie (Roumanie) : les jeunes filles et les jeunes hommes du village se réunissaient régulièrement pour danser et s'amuser, accompagnés par un groupe de musiciens local. Dans le village de Szék/Seki (Transylvanie), on trouve un exemple vivant d'une maison de la danse qui a su préserver son caractère d'origine. La nouvelle version de la maison de la danse est très complexe, sociale, intergénérationnelle et récréative et propose des programmes l'après-midi et le soir. En général, les réunions commencent vers cinq heures de l'après-midi et comprennent une heure de «cours de danse pour les enfants», c'est-à-dire des cours qui s'adressent aux enfants âgés de trois à dix ans : ils jouent au jeu du chat, apprennent une nouvelle forme de danse sur une musique vivante, écoutent des contes de fées, apprennent des comptines et dansent à nouveau. Ces activités sont suivies par des activités destinées aux adultes : enseigner et apprendre de nouvelles variations, répéter les anciennes, par deux et en cercle, et ce en changeant de partenaire afin de faire connaissance avec tous les participants. La bonne humeur est renforcée par l'apprentissage de chansons. Vers huit heures commence la longue période de danse libre avec des pauses de 30 à 40 minutes. Pendant ces pauses, les participants bavardent, font la connaissance de gens intéressants, assistent à la projection de diapositives, etc. Il y a souvent des chanteurs, des marionnettes et d'autres programmes d'information et de loisirs. A la fin, l'ambiance et le sentiment de fraternité sont à leur apogée de sorte que la réunion devient une fête populaire où les participants tournoient, chantent et se démènent à l'envi – on n'y boit toutefois pas d'alcool. La réussite et l'ambiance de ces soirées dépendent en grande partie de la musique et des groupes de musiciens présents; ces derniers ne se contentent pas de jouer de la musique folklorique authentique en virtuoses mais sont également compétents dans les domaines de l'éducation des jeunes et des adultes et de l'organisation d'événements communautaires. Les autres acteurs clés du mouvement sont les centres sociaux et la maison de la culture où sont organisées les réunions de la maison de la danse en collaboration avec les ensembles de musiciens de la maison de la danse. Il y a peu, le pays comptait 31

maisons de la danse hongroises et 25 maisons de la danse pluriculturelles (Balkans, Grecs, Irlandais, Gitanes, Juifs, etc). A l'heure actuelle (1998), 40 professeurs de danse enseignent les danses folkloriques hongroises et 17 les danses folkloriques d'autres pays, et ce avec 25 ensembles de danses folkloriques hongroises et 20 autres ensembles de danses folkloriques.

Laszlo Harangi

#### Référence

Mihály Sipos (1987), *Dancing House*, in: Budapest. Autrement Publishing House. Paris.

### ÉCOLE-CLUB • KLUBSCHUL-CENTER

Suisse

Lorsqu'une école-club possède plusieurs endroits dotés d'une infrastructure complète (ce qui, dans le cas d'une école-club, signifie également une cafétéria, une salle de réception, etc.), chacun de ces endroits est appelé «Centre».

Carl Rohrer

#### Références

Klubschulen und Erwachsenenbildung: Eröffnung der Klubschule Lichtensteig, der 46. Klubschule in der Schweiz und der 5. der Genossenschaft Migros St. Gallen., p. 1.: [um 1975], 8 S. unpag.: Illustriert. Klubschule Migros Bern. Bern: Genossenschaft Migros Bern (Hrsg.), 1976, 35 S.: Illustriert.

### INSTITUT DU TRAVAIL DE LA CONFÉDÉRATION HELLÉNIQUE DES TRAVAILLEURS • INSTITOUTO ERGASIAS TIS GSEE (INE)

Grèce

Instance de la Confédération hellénique des travailleurs (CHT) chargée des questions de formation, cet institut organise une formation syndicale à l'intention de ses membres et de cadres syndicaux supérieurs et moyens. Il opère sur l'ensemble du territoire grec, à travers 11 annexes régionales et 5 annexes sectorielles. L'institut procède également aux actions suivantes :

- il réalise des recherches et des études sur les problèmes du travail et il dispose d'un centre de documentation et de publications;
- il élabore des programmes d'éducation/formation professionnelle concernant l'ensemble des secteurs professionnels et des groupes sociaux fragiles;
- il met en place des programmes de formation de formateurs d'adultes;
- il participe activement aux programmes et réseaux européens relatifs aux ressources humaines;
- il organise des journées d'information et des colloques;
- il développe des relations de partenariat avec des WEA (Associations pour l'éducation des travailleurs) européennes et internationales;
- il organise des séminaires de formation syndicale à l'intention d'organisations syndicales des Balkans.

Une section de formation a été mise en place et a fonctionné depuis la fondation de la CHT, ne revêtant un caractère plus systématique qu'en 1982 lorsqu'elle est devenue le Centre d'études et de documentation (KEMETE). L'INE a été créé en 1990 pour succéder au KEMETE. Il étudie les prises de position de la CHT, telles que celles-ci sont formulées dans le cadre du dialogue social. Depuis 1997, il joue le rôle

d'un observatoire des relations de travail et il reçoit des subventions de la Fondation européenne pour le travail et la sécurité qui se trouve à Dublin.

Magda Trantallidi

#### Référence

Ouvrage collectif (1998), *Syndikata ke epagelmatiki katartisi* (Syndicats et formation professionnelle) INE/CHT.

## RÉSEAU D'ÉCHANGE RÉCIPROQUE DES SAVOIRS

France

Ce projet a débuté en 1971, dans le cadre d'une école, à l'initiative de Claire Heber-Suffrin, alors jeune institutrice. Il reprendra dix ans plus tard dans le cadre d'une banlieue parisienne. A partir de 1984-85, quand les médias commencent à parler du projet, de nombreux réseaux se développent sur des villes et des quartiers pauvres, souvent à l'initiative de travailleurs sociaux. En mai 1987, une rencontre nationale débouche sur la création d'un mouvement national, le Mouvement des réseaux d'échange des savoirs (M.R.E.R.S.) Dans son principe et ses méthodes, le fonctionnement des réseaux repose sur plusieurs points forts :

- gratuité et réciprocité des échanges, qui fonctionnent sur le mode de l'offre et de la demande : les gens construisent ensemble leur projet, en discutent, l'évaluent, le modifient en fonction des attentes de l'autre, etc., avec l'aide de l'équipe d'animation, qui joue un rôle fondamental de médiation;
- pluralité et parité des participants : il n'y a pas de «groupe-cible» particulier, même si les projets mis en place visent majoritairement les publics défavorisés, qui ont du mal à trouver leur place dans les dispositifs institutionnels existants;
- pluralité et parité des savoirs : savoirs académiques, quotidiens, artistiques, professionnels, etc., sans aucune hiérarchisation entre eux;
- pluralité des formes de relations d'apprentissage : en groupe, individuel, mixte, etc.

Les réseaux travaillent beaucoup en lien avec d'autres partenaires : Éducation nationale, Agence nationale pour l'emploi, Centres sociaux, etc.

En 1996 fonctionnaient 400 réseaux en France, regroupant environ 50 000 adhérents, et d'autres avaient commencé à se mettre en place dans certains pays (Allemagne, Autriche, Suisse, Espagne, Belgique, Brésil, etc.) La démarche des réseaux d'échange de savoirs nous paraît importante non seulement pour l'alternative qu'elle apporte à la relation traditionnelle formateur-formé et à la hiérarchisation habituelle des savoirs, mais aussi parce qu'elle apporte une réponse intéressante et démocratique au problème général de la gestion collective des savoirs dans une société.

Pierre Freynet

#### Références

Heber-Suffrin, Claire et Marc (1992), *Echanger les savoirs*, Paris, Epi-Desclée de Brouwer.

Heber-Suffrin, Claire et Marc (1993), *Le cercle des savoirs reconnus*, Paris, Epi-Desclée de Brouwer.

Heber-Suffrin, Claire et Marc (1994), *L'école éclatée*, Paris, Epi-Desclée de Brouwer.

Cette institution a fait son apparition en Grèce dans les années 80. Ses activités sont les suivantes : conférences, séminaires ou cycles d'études thématiques, gratuitement offerts aux habitants de la région où ils sont organisés. En principe, ces activités se déroulent dans des locaux municipaux ou dans des Centres culturels.

Les thèmes sur lesquels portent les cours n'ont pas été définis suite à une étude des besoins éducatifs, des intérêts ou des occupations de la population locale concernée. La thématique est la thématique générale et habituelle, à caractère souvent académique et la méthode d'enseignement est traditionnelle. Elle parvient néanmoins à susciter une réflexion et une approche critique et contribue au développement culturel régional.

Cette institution a d'abord été mise en place dans les municipalités d'Attique pour s'étendre par la suite au reste du pays. Il ressort des données du ministère de la Culture qu'en 1988, 64 universités libres fonctionnaient dans 33 départements grecs, grâce à la collaboration et au soutien des collectivités locales et du ministère de la Culture. Cependant, en raison de problèmes organisationnels, économiques et notamment de problèmes de fonds, tels que le contenu des programmes, l'absence de formateurs d'adultes et les difficultés d'accès du non-public, cette institution a enregistré une chute très nette et ne poursuit plus ses activités que dans des municipalités actives disposant des moyens financiers nécessaires.

Magda Trantallidi

#### Références

Konsola, Dora (1990), *Politistiki drastiriotita ke kratiki politiki stin Ellada* (Activités et politiques culturelles en Grèce), éd. Papazissi (en grec).

Il s'agit d'une école résidentielle dans laquelle les adultes qui ont d'ordinaire – mais pas une nécessaire – déjà accompli un cursus formel poursuivent leurs études pendant au moins plusieurs mois. Les objectifs de ces cours visent à favoriser le développement à la fois moral et intellectuel ainsi qu'à diffuser une compréhension des traditions et coutumes ethniques et locales. L'âge des étudiants est très variable : il peut s'agir d'adolescents comme de personnes âgées.

Les premiers statuts établissant les universités populaires de Lettonie ont été approuvés en 1922. A la fin des années 30, 15 universités populaires fonctionnaient en Lettonie et environ 6% des habitants prenaient part aux différentes formes d'éducation des adultes.

L'une des plus populaires et des plus actives encore aujourd'hui est l'université populaire de Murmuizha (*muizha* signifie patrimoine et *Mur* est le nom de la localité). Paulis Petersons a été le fondateur et l'âme de cette école supérieure populaire. Il est né en 1895 dans une famille de propriétaires d'immeubles. Dans sa jeunesse, il a vécu et étudié à Riga, et y a acquis une formation tout à la fois technique et humaniste. Il était subjugué par les idées de personnalités de premier plan. L'une de celles-ci était Rabindranat Tagore, le grand poète indien, qui fonda également une université populaire à Shantiniketon. L'idée de Tagore selon laquelle le désastre social provient de l'attitude passive et de l'ignorance était particulièrement proche de la conception de Peterson. Son intérêt pour l'Inde et pour Tagore l'a rapproché de la société Rerih, où il put vérifier son idée de base : seul peut être heureux l'homme qui apporte l'instruction aux masses. Cette université populaire connut sa plus grande activité au cours des années 30. Pendant la période soviétique, elle a graduellement perdu de son importance. Elle n'était pas financée par le budget de l'État et, par ailleurs, les autorités locales ne firent rien pour contribuer au développement des vieilles traditions, qui risquaient de contredire les intérêts de l'idéologie communiste. Depuis 1992, Murmuizha connaît une renaissance. Un grand nombre d'artistes célèbres, d'écrivains, de scientifiques, d'hommes



d'églises et de représentants des différentes ambassades situées en Lettonie ont visité cette école et y ont donné des conférences.

Tatjana Koie

## UNIVERSITÉ POPULAIRE DANOISE • HÖJSKOLE Danemark

Les universités populaires danoises ont été créées en 1844, elles sont directement inspirées du pasteur, philosophe, poète et homme politique danois N.F.S. Grundtvig.

Aujourd'hui, le Danemark compte environ 100 universités populaires. Elles offrent des cours d'été d'une durée d'1 à 2 semaines, ainsi que des cours de 16 ou de 32 semaines. Ces universités populaires sont des centres résidentiels et ont pour but de dispenser un enseignement général pour les adultes et de développer les interactions sociales, elles fonctionnent comme des écoles de vie et de démocratie.

Il s'agit de fondations privées, les étudiants sont de jeunes adultes. Les participants payent 15% du coût du cours, l'État accorde des subventions aux universités populaires en fonction de la durée des cours. Certaines municipalités offrent des bourses pour les étudiants.

Arne Carlsen

## UNIVERSITÉ POPULAIRE DE JOUR • DAGHØJSKOLER Danemark

Créées au début des années 80 en tant que mouvement populaire, les universités populaires de jour danoises, qui ont leur propre législation depuis 1991, associent *folkeoplysning* et marché de l'emploi. Elles organisent des cours à l'intention des chômeurs, la plupart du temps des ouvriers non qualifiés n'étant pas allés très longtemps à l'école. Les étudiants doivent avoir plus de 18 ans. L'objectif est d'améliorer les capacités des participants pour ce qui est de la culture générale et du marché de l'emploi. Il s'agit d'une formation à temps plein.

Les cours proposés durent 16 semaines et visent à renforcer la confiance en soi des participants et à développer leurs compétences personnelles dans un environnement chaleureux et accueillant. Parmi les sujets abordés, citons l'informatique, les langues, le cinéma, l'expression corporelle, l'interprétation des rêves, la connaissance de soi, la psychologie, etc.

La pédagogie repose sur les expériences vécues des participants et est gérée par les participants. Le contenu et les méthodes sont basés sur les participants-mêmes et axés sur des projets.

Le dialogue est l'élément central des processus d'apprentissage des universités populaires de jour. Il n'y a pas d'examen ni donc de qualification formelle mais une connaissance de la vie et de réelles possibilités de trouver un emploi par la suite.

En 1997, le Danemark comptait environ 200 universités populaires de jour.

Les universités populaires de jour collaborent souvent avec un réseau local étendu comprenant des syndicats, des employeurs, le conseil municipal et d'autres organisations éducatives et peuvent combiner des éléments de différents prestataires de services éducatifs. Elles proposent également souvent des formations professionnelles continues de type court. Ces universités sont des organisations privées bénéficiant de financements municipaux limités. L'État verse un montant fixe pour chaque étudiant selon le système du taximètre, ce qui signifie que l'argent appartient à l'étudiant et non à l'université populaire de jour. Il s'agit d'un montant fixe par étudiant et par semaine.

Arne Carlsen

Institution spécifique d'éducation des adultes, représentante typique d'une organisation d'éducation des adultes en ex-Yougoslavie. Trouvant son origine dans les universités populaires non résidentielles, elle désigne une variété particulière de ce type d'université populaire. En 1950, le parti politique central d'alors – le Parti communiste yougoslave – exigeait que les universités populaires s'adressent principalement aux travailleurs. Une telle orientation devait se refléter dans leurs noms; elles devaient être rebaptisées «universités des travailleurs». La restructuration et le processus de changement de nom n'ont été réalisés que partiellement. Un grand nombre d'universités populaires n'ont pas été débaptisées et restaient de ce fait des «universités populaires». Leurs programmes ne suivirent que jusqu'à un certain point les matières idéologiques et politiques imposées et conservèrent dans leur structure programmatique un grand nombre de branches conçues pour des gens de toutes qualités. Il est cependant vrai que, sur ordre des autorités politiques, les universités de travailleurs étaient tenues d'organiser des programmes spécifiques pour les travailleurs.

Ces programmes couvraient trois domaines :

- la fonction d'autogestion;
- la formation professionnelle des travailleurs et
- l'éducation générale des travailleurs.

Par conséquent, leur contenu et leur fonction relevaient soit de l'enseignement sociopolitique, soit de la formation professionnelle, soit de l'éducation générale. Avec l'introduction du système social d'autogestion socialiste – qui avait été intensivement valorisé après 1950 –, une grande partie des programmes proposés étaient consacrés à l'autogestion, tant pour le travailleur que pour le citoyen. Ce type d'éducation portait le nom d'éducation sociopolitique. Le processus de restructuration des universités populaires en universités pour les travailleurs s'est déroulé en Yougoslavie entre 1952 et 1960.

En Slovénie, leur développement a été légèrement différent par rapport aux autres ex-républiques yougoslaves. Après l'année 1952, toutes les anciennes universités populaires devinrent des universités pour travailleurs, tandis que le processus inverse a commencé après l'effondrement du système socialiste (après l'année 1989) entraînant un nouveau changement de dénomination en universités populaires. Très souvent, les anciennes universités des travailleurs adoptèrent des noms totalement nouveaux. Ceci ne s'est pas produit de manière aussi généralisée dans d'autres républiques de l'ex-Yougoslavie, puisqu'aujourd'hui encore, il subsiste beaucoup d'universités des travailleurs parallèlement aux universités populaires.

Zoran Jelenc

#### Références

Golubovic, Milovan (1985), *Adult Education and Peoples and Workers' Univeristies*, in: *Adult Education in Yugoslav Society* (éd. Nikša Nikola Šoljan), Zagreb: Andragoški centar, 89-100.

Jelenc, Zoran (éd) (1991), *Terminologija izobrazevanja odraslih*, Ljubljana: Pedagoški institut.

On les définit comme des «centres ou des projets d'animation socioculturelle et d'éducation pour adultes» ayant pour but de promouvoir la participation sociale. Ce sont des institutions à but non lucratif, soumises au contrôle de l'État par l'intermédiaire des corporations locales, s'adressant à l'ensemble de la population et tout spécialement aux secteurs marginaux et défavorisés de la société, en particulier aux jeunes et aux femmes.

L'origine des universités populaires remonte à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup>. C'est le fruit de l'activité de certaines organisations ouvrières et syndicales ainsi que de l'«Institution libre d'enseignement». Elles ont contribué à la diffusion du savoir et de la culture dans les couches sociales les plus populaires, dans un premier temps à travers les Départements d'extension universitaire (dans le style des universités britanniques) puis, plus tard, comme organismes d'éducation des adultes, de caractère autonome; elles prennent alors le nom d'universités populaires. Leur activité fut interrompue par la dictature franquiste, puis elles resurgirent en 1981, en suivant, dans une large mesure, le modèle des universités populaires allemandes, en accord avec les perspectives de la nouvelle réalité sociale espagnole.

De nos jours, elles offrent des formations dans trois secteurs de base : l'éducatif, le social et le culturel qui recouvrent un éventail diversifié d'activités et de programmes éducatifs et culturels. Il y a aujourd'hui en Espagne plus de 120 universités populaires, situées de préférence dans les zones rurales, dans les petites villes et dans les ceintures industrielles des grandes zones urbaines. Elles sont organisées et regroupées dans la Fédération des universités populaires, qui agit comme organe représentatif face à l'État.

Malgré leur dénomination, leur champ d'action éducatif ne correspond pas au niveau universitaire; mais plutôt à celui de la formation de base et de l'enseignement secondaire obligatoire, ainsi que de l'éducation non formelle et de la formation professionnelle.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

#### *Références*

Fédération Espagnole des Universités Populaires (1994), *¿Qué son las Universidades Populares?*, FEUP. Madrid.

Guereña, J.L., Ruíz Berrio, J., Tiana, A, (éds) (1994), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid. Centre de Publications du MEC et du CIDE.



## 5. Programmes, activités, méthodes

### 5.1. PROGRAMMES ET ACTIVITÉS

#### ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES • GRUNDBILDUNG

Allemagne

Dans le débat allemand sur la formation continue, le terme *Grundbildung* est relativement récent et n'a pas encore été introduit dans tous les domaines. On utilise souvent plutôt le terme *Elementarbildung* ou le terme – encore plus traditionnel – *Alphabetisierung*. *Grundbildung* fait toutefois référence à un aspect supplémentaire, non couvert par les deux autres notions.

Le soupçon, né au milieu des années 70 tant en Allemagne que dans d'autres pays industrialisés, selon lequel un nombre considérable d'adultes ne savaient pas lire ou écrire correctement (en termes *opérationnels*) malgré un système scolaire et éducatif bien développé n'a pas tardé à se confirmer. D'après les estimations de l'UNESCO, 3% à 5% de la population allemande étaient analphabètes. Des programmes d'alphabétisation ont dès lors été développés.

Ces programmes éducatifs étaient caractérisés par une discussion approfondie sur divers problèmes relatifs à l'éducation des adultes. Cette discussion portait non seulement sur les différentes façons possibles d'atteindre le groupe cible, sur la manière de le motiver et de supprimer les obstacles à l'accès à l'éducation mais aussi sur la difficulté de lancer des processus d'apprentissage individuel au sein de petits groupes dans le cadre du système d'éducation des adultes existant. L'analyse des programmes d'alphabétisation a donc considérablement stimulé l'étude de l'éducation des adultes en général.

Ces séminaires sur l'alphabétisation ont également montré que les techniques culturelles de base – suite aux changements de la situation sociale – subissent également des modifications au niveau de leur structure générale, ce qui résulte en de nouvelles exigences, par exemple la nécessité de comprendre les messages véhiculés par les médias et de les considérer avec un esprit critique, d'utiliser les nouveaux médias avec assurance, de savoir écrire, lire et parler non seulement dans sa langue maternelle mais aussi dans une langue étrangère et de combiner les techniques culturelles et les techniques organisées de communication.

Le terme *Grundbildung* couvre l'ensemble des techniques culturelles, qui ont évolué d'une époque à l'autre, qui permettent aux gens de vivre dans une société industrialisée en toute autonomie et en fonction de leurs propres intérêts. A l'heure actuelle, la *Grundbildung* englobe ce qui suit :

- savoir lire, écrire et calculer dans sa langue maternelle;
- maîtriser une ou deux langues étrangères, oralement et par écrit;
- savoir «lire» les photos et utiliser les médias de façon critique;

- savoir planifier et prendre en main sa carrière et sa vie.

Ce concept de *Grundbildung* influencera inévitablement la restructuration des matières et sujets enseignés à l'école. Il requiert également une structure plus ouverte et plus intégrée au sein de l'offre éducative destinée aux adultes. Quoi qu'il en soit, grâce à la discussion sur la *Grundbildung*, le traditionnel débat sur les programmes d'alphabétisation en Allemagne s'est visiblement élargi.

Ekkehard Nuissl

#### Références

Franzmann, B., Hrsg. (1998), *Handbuch Lesen*, Wiesbaden.

Meisel, K., Hrsg. (1996), *Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven*, Frankfurt (DIE – Materialien 7).

### ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE • ONDERWIJS VOOR SOCIALE PROMOTIE Belgique

Les cours s'adressent particulièrement à toute personne désireuse de s'élever socialement. L'idée est d'augmenter ses possibilités de carrière en améliorant son niveau d'éducation. En termes généraux, ce type d'éducation répond à trois fonctions :

- une seconde chance de réaliser des études secondaires, techniques, professionnelles et supérieures,
- la poursuite d'études professionnelles, de cours complémentaires ou une réorientation,
- une éducation générale en fonction des intérêts personnels, par exemple apprentissage des langues.

Lorsque l'étudiant a réussi la formation suivie, il reçoit un certificat ou un diplôme.

Une distinction est opérée ici entre études qualifiantes et intermédiaires. Les cours sont donnés à plusieurs niveaux :

- niveau secondaire, tant technique que professionnel,
- niveau d'études supérieures non universitaires,
- cours de langues pour débutants et pour étudiants avancés.

Il est fait usage d'un système d'unités de valeur portant sur des modules indépendants. Il s'agit de divers ensembles de formation dans lesquels les étudiants font leurs propres choix. Ce système permet une formation globale selon une base modulaire et optionnelle. Les cours temporaires sont de nature spécifique. Ils sont organisés en écoles et cours expérimentaux, mis sur pied selon un rythme fluctuant par des associations socio-culturelles.

Lucien Bosselaers

### FORMATION CONTINUE DES COMMERÇANTS • MIDDENSTANDSVORMING Belgique

Les commerçants ont leurs propres programmes de formation, destinés à ceux qui souhaitent devenir travailleurs indépendants ou acquérir une formation secondaire.

L'«Institut flamand pour les travailleurs indépendants» a été créé pour assurer la formation continue des travailleurs indépendants et des chefs d'entreprise. Les cours se donnent à trois niveaux: apprentissage, formation d'entrepreneur et formation secondaire. Les cours d'apprentissage s'adressent aux jeunes

qui fréquentent encore l'école et apprennent un métier. Ils suivent des cours supplémentaires de formation générale et commerciale dans un centre pédagogique. La formation d'entrepreneur s'adresse à ceux qui souhaitent acquérir les connaissances nécessaires pour exercer un métier bien précis.

La formation secondaire est suivie par les travailleurs indépendants qui ont déjà un poste à responsabilités dans une petite ou moyenne entreprise et qui souhaitent parfaire leur formation, se tenir au courant des dernières nouveautés, acquérir de nouvelles compétences ou se familiariser avec de nouvelles techniques. Les centres pédagogiques organisent aussi différents cours de langue facultatifs.

Lucien Bosselaers

## FORMATION DES AGRICULTEURS ET COURS DE RECYCLAGE

Belgique

Le secteur agricole dispose également de ses propres cours. Ici, les cours concernent les technologies agricoles et horticoles ainsi que les aspects de la gestion des affaires.

Les cours sont divisés en différentes catégories et sont organisés par le gouvernement flamand, par des centres nationaux et régionaux ainsi que par des centres bénévoles.

Sont concernés ici les cours de rattrapage de la formation de base, des cours conçus pour l'analyse et la gestion, une formation pour ceux qui reprennent une entreprise, des informations sur des problèmes de gestion technique et économique, des journées de contact, des réunions d'étude, des conférences et des cours de recyclage pour les formateurs.

Lucien Bosselaers

## ILLETTRISME (LUTTE CONTRE L')

France

L'ensemble des pays européens reconnaît désormais être concerné par ce que les uns appellent analphabétisme, les autres analphabétisme fonctionnel, et que la France, qui a attendu 1984 pour reconnaître officiellement le phénomène, a choisi d'appeler illettrisme. Ce terme, introduit en France par le mouvement caritatif Aide à toute détresse (ATD) – Quart Monde, qui jugeait le terme analphabète trop péjoratif, n'a donc pas été créé dans une logique scientifique, mais dans une logique d'action. Sa définition et sa pertinence même ont, dès son apparition, fait l'objet de beaucoup de débats. Le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) en a toutefois donné en 1995 une (longue) définition qui, si elle ne fait pas l'unanimité, semble toutefois rencontrer un relatif consensus : «Le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication.»

Sur le terrain, les praticiens préfèrent de plus en plus utiliser le terme formation de base des adultes, moins négatif et correspondant mieux à leur action. Les autres pays européens préfèrent eux aussi, en général, parler d'éducation de base des adultes (*adult basic education*), ou de compétences de base (*basic skills*).

Il est très difficile de fournir des chiffres précis et fiables pour la France et, à plus forte raison, d'établir des comparaisons entre les pays européens, mais une enquête internationale récente de l'OCDE,

s'appuyant sur de larges échantillons, fournit des éléments quantitatifs et qualitatifs intéressants sur ce sujet. La question reste toutefois très sensible en France, puisque cette dernière a refusé que l'OCDE publie les chiffres la concernant.

Pierre Freynet

#### Références

OCDE (1995), *Littératie, Économie et Société*, Paris.

OCDE (1997), *Littératie et Société du Savoir*, Paris.

## INITIATIVE ÉDUCATION DES ADULTES • KUNDSKABSLYFTET

Suède

L'Initiative éducation des adultes en Suède est un programme de cinq ans lancé en 1997, qui vise à réduire le chômage en donnant une seconde chance aux adultes, chômeurs ou non, qui n'ont pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Ce programme a été conçu pour actualiser la politique du marché de l'emploi, améliorer la croissance économique et réformer l'éducation des adultes. Il est axé sur les besoins en formation de chacun.

L'État octroie des financements spéciaux pour environ 100 000 étudiants à temps plein par an. 10 000 bourses sont accordées aux universités populaires, 3 600 dans le cadre de projets-pilotes de formation professionnelle avancée et 86 000 aux municipalités sous la forme d'un forfait. Les municipalités négocient avec les conseils du comté, les écoles nationales pour adultes (SSV – écoles dotées d'infrastructures d'enseignement à distance), les responsables de la formation au marché de l'emploi (AMU), les associations d'éducation des adultes et autres organisateurs de cours mais la plupart des financements vont au centre municipal d'éducation des adultes (KOMVUX). Chaque municipalité a un officier de liaison local responsable de l'Initiative éducation des adultes.

Les progrès de cette initiative sont suivis et évalués par les municipalités elles-mêmes, par l'administration des écoles nationales et par la Commission de la formation et de l'éducation des adultes.

Une bourse d'études spéciale a été créée à l'intention des personnes qui suivent une formation dans le cadre de l'Initiative éducation des adultes. Les étudiants âgés de 25 à 55 ans peuvent obtenir une bourse correspondant à l'allocation de chômage, et ce pour un an maximum.

Arne Carlsen

## MÉTHODOLOGIE DE LA FORMATION À LA DIRECTION

Estonie

En Estonie, le processus de formation à la gestion et à la direction a démarré dans la seconde partie des années 70. À l'automne 1974 fut initiée la formation de managers professionnels. La direction fut assumée par le Centre d'organisation scientifique du travail et du management du ministère de l'Industrie légère. En 1976, la faculté d'enseignement avancé pour directeurs d'écoles fut ouverte à l'Institut de formation des enseignants à Tallinn et, en 1978, fut fondé l'Institut de recyclage des spécialistes et dirigeants estoniens. Financé par l'État, il devint le centre méthodologique et organisationnel établi pour la formation continue. Il fut mis sur pied pour assurer un certain niveau de recherche scientifique dans le domaine de l'éducation des adultes et pour dispenser également des formations aux cadres dirigeants. Tous les établissements d'éducation mentionnés, ainsi que le département d'économie nationale de l'Université technique de Tallinn ont contribué à établir la base conceptuelle et les principes méthodologiques de la formation à la direction. Les applications pratiques suivantes sont développées :



- Le développement du leadership doit commencer au sommet. Si les dirigeants au sommet sont exclus du processus de formation, il est inutile de former d'autres dirigeants d'un échelon inférieur et/ou un autre personnel.
- Le processus de développement doit simultanément être mis en place à la base. Il ne sert à rien de diriger (contrôler) si personne ne met en pratique vos décisions. Ou – nul besoin de dirigeant sans subordonnés.
- Le processus de formation/développement doit être organisé parallèlement pour deux ou trois niveaux hiérarchiques (management) de la société. Cela garantit une circulation de l'information. Simultanément, cela agit à l'instar d'un processus de création d'une équipe et peut, dans certaines circonstances, avoir un effet de synergie.
- Les dirigeants fonctionnels de différents niveaux, du sommet à la base devraient être formés ensemble et collaborer à des projets de développement relatifs à leur champ d'activité et de responsabilité.
- L'organisation se focalisera sur ses propres problèmes de l'intérieur : ainsi, chacun obtient l'information et le soutien nécessaires des autres – collègues et membres de l'équipe.
- Chaque organisation devrait être orientée vers l'extérieur afin de découvrir les causes des obstacles au fonctionnement normal, au changement et/ou développement en son propre sein.
- Intégration avec d'autres organisations à l'intérieur d'un système ou de systèmes larges.

Le résultat final global de ce type de formation aboutit à la compétence dans les domaines du management et de la direction.

Talvi Märja

#### Références

- Märja, Talvi, Vooglaid, Ülo, (1992), *Estonia*. In P. Jarvis (ed.), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Worcester: NIACE, Billing & Sons. Pp. 64-73.
- Märja, Talvi, Vooglaid, Ülo, (1997), *Estonian Education Facing Headwind After Independence*. In A. Tjeldvoll, P. Nagy (eds.), *Democracy or Nationalism? – Education in Post-Communist Europe*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research. Pp. 209-226.

## PROGRAMMES DE GARANTIE SOCIALE

Espagne

L'objectif primordial des programmes de garantie sociale est de corriger les inégalités en matière de scolarité et de formation qui existent chez les jeunes entre 16 et 21 ans qui ont terminé l'enseignement secondaire obligatoire sans avoir atteint les objectifs prévus à cette étape par la «loi de régime général du système éducatif» (LOGSE) et qui, en outre, se trouvent sans aucun diplôme de formation professionnelle. C'est pourquoi ce genre de programmes tente d'aider ces jeunes à s'incorporer à la vie active ou à poursuivre leurs études. Il s'agit d'une offre de formation d'une durée d'une ou deux années scolaires et qui propose les modalités suivantes : initiation professionnelle (dans des centres d'éducation secondaire) et initiation professionnelle pour élèves aux besoins éducatifs spécifiques; formation et emploi (en collaboration avec les municipalités); ateliers professionnels (en collaboration avec les ONG).

Les programmes de garantie sociale offrent à ce genre d'élèves la possibilité de faire des stages de formation en entreprises, avec parfois un contrat de travail. Au terme de ces études, l'élève obtient un Certificat d'aptitude délivré par le ministère de l'Éducation et des Sciences (par la direction provinciale correspondante), ou, lorsque l'élève n'a pas obtenu la note requise, un certificat délivré par le centre lui-même.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

*Références*

MEC (1992), *Plan de Réforme de la Formation Professionnelle*, Madrid. Ministère de l'Éducation et des Sciences.

*Accords sur la Formation Continue, (1993-1996)*, ministère du Travail et de la Sécurité sociale. (BOE. 10-3-93).

## 5.2. MÉTHODES

## BRAINSTORMING

République Tchèque

Méthode d'enseignement non traditionnelle visant à résoudre les problèmes par la discussion. Elle a été introduite par A.F. Osborn dans les années 30. Ce dernier est parti de l'hypothèse que la probabilité de résoudre les problèmes dépendait directement de la quantité d'idées émises. Cette méthode est également fondée sur le travail de groupe, à savoir l'inspiration mutuelle et la volonté d'être utile. Plusieurs règles strictes garantissent un climat propice à la créativité et l'utilisation efficace de cette méthode :

- l'interdiction de faire des commentaires (personne ne peut critiquer les idées des autres);
- il faut laisser libre cours à son imagination (car une idée qui paraît absurde à première vue pourrait constituer une solution à un problème);
- la règle de l'inspiration mutuelle;
- la règle de l'égalité des participants.

Cette méthode comprend les étapes suivantes : définition du problème – choix des participants – choix d'une date et d'un lieu – instruction des participants – discussion sur le problème – évaluation des idées.

La dernière étape commence une fois le délai fixé écoulé (ou lorsque toutes les idées ont été soumises) et on peut alors évaluer ces idées.

Evidemment, seules quelques-unes des idées émises seront conformes à la réalité mais elles constituent bien souvent la base de futures approches originales non traditionnelles qui pourraient être développées de manière continue et scientifique.

Un bon conseil : ne vous fiez pas à vous seul si vous pouvez réfléchir à plusieurs. Il y a plus dans plusieurs têtes que dans une seule.

Juraj Kalnicky

*Références*

Rhoad, C.E. (1951), *The Problem Method at Teaching*. Univ. of Nebraska Publication.  
 Craig, R.L. (éd) (1987), *Training and development handbook*, New York, Mc Graw-Hill.

## CONTRAT D'ENSEIGNEMENT • ONDERWIJSOVEREENKOMST

Pays-Bas

Contrat qui règle les droits et les devoirs des participants et de l'institution, et contient au minimum des dispositions relatives :

- au contenu et à l'organisation de l'enseignement ainsi qu'aux dispositifs d'examen;
- aux tranches horaires et, dans la mesure du possible, aux locaux où l'enseignement est dispensé;
- à la manière dont les parties au contrat donneront forme aux prestations en résultant;
- à l'orientation scolaire et professionnelle et au suivi des études, y compris une guidance régulière des études dans le cadre ou en dehors de la formation;
- aux suspensions et aux exclusions;
- éventuellement aux indemnités.

Willem Bax

## COURS PAR CORRESPONDANCE

Belgique

Les adultes peuvent suivre une formation continue au moyen de cours par correspondance organisés par le ministère. Ces cours sont destinés aux jeunes et aux moins jeunes qui veulent faire des progrès, s'améliorer, se réadapter, se recycler ou simplement obtenir un diplôme. Dans le cadre de ces cours par correspondance, connus ici sous le nom d'«enseignement à distance», l'étudiant décide lui-même du rythme et du temps nécessaires. Les inscriptions ne sont pas limitées dans le temps.

Les participants ne bénéficient pas de conditions particulières et doivent veiller à rendre leurs «devoirs» afin qu'ils soient corrigés. Chaque fois qu'ils envoient leurs travaux, ils reçoivent une nouvelle série de cours. S'ils le demandent, ils recevront un certificat pour les cours suivis. Les cours par correspondance sont gratuits. Les participants ne doivent payer que les livres de certains cours et les frais postaux.

Les cours proposés sont du niveau de ceux dispensés dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur ou sont des cours qui préparent aux concours de la fonction publique ou à d'autres examens organisés au niveau central.

Lucien Bosselaers

## ENSEIGNEMENT COMBINÉ • KOMBI-UNTERRICHT

Suisse

Combinaison de l'enseignement à distance et de réunions des participants, en général le samedi et dans un endroit prévu par l'organisme d'enseignement à distance. Utilisée initialement par l'institut suisse AKAD, cette méthode est actuellement parfois remplacée, mais pas vraiment égalée, par des réunions virtuelles.

Carl Rohrer

*Références*

Stähelin, Ernst(1983) *Erwachsenenbildung mit Fern- und Direktunterricht in Australien, Grossbritannien und in der Schweiz*. Bedeutung, Vergleiche und Anregungen für die Ostschweizerische Maturitätsschule für Erwachsene St. Gallen: Zweitweg-Matura, Trägerschafts- und Förderungsverein, 49 p.

Stähelin, Ernst Ed (1994), *25 Jahre Zweitweg-Matura 1968-1993*. Zum Ostschweizer-Modell des Zweiten Bildungsweges, Dokumentation (Nr. 25) und Berichte 1993, St. Gallen, 66 p.

## ENTRAÎNEMENT MENTAL

France

L'entraînement mental est une méthode de formation des adultes qui a pour objectif de s'entraîner en groupe à maîtriser les opérations intellectuelles de base : conceptualisation – dialectique – pensée historique et sociale – causalité – pensée prévisionnelle et évaluative.

En partant de situations de la vie quotidienne le formateur propose des exercices progressifs en s'inspirant des principes de la pédagogie sportive.

Joffre Dumazedier, dans la Résistance en 1944 pour la formation des combattants, ensuite dans le cadre de l'association Peuple et Culture pour les militants d'éducation populaire, a expérimenté puis formalisé la méthode d'entraînement mental. Puis en travaillant avec le Professeur Henri Wallon, Dumazedier met en évidence les relations entre l'affectivité et l'intelligence. A partir de 1960, il dirige au CNRS des programmes d'évaluation de cette méthode dans les associations, le secteur industriel, l'enseignement. Aujourd'hui, l'extension considérable du public de la formation des adultes et, en particulier,

le développement de l'autonomie de cellules de travail ont provoqué une forte demande en matière d'outils de formation intellectuelle. La souplesse de la méthode dont l'utilisation est très liée à la personnalité du formateur et au projet du groupe porteur, est à l'origine de deux tendances :

- les premiers considèrent que chacun doit mener à sa façon l'apprentissage de son implication affective, tout en maintenant, dans les exercices d'entraînement en groupe, un regard vigilant sur les aspects socio-affectifs. Ils s'inspirent de Vygotski et Brünner sur les relations entre le langage et la pensée;
- les seconds s'appuient sur certains acquis de la psychologie, et favorisent aussi dans les exercices l'expression des couches du psychisme où naissent les sentiments et les émotions, à partir des travaux de psychanalistes tels que Charlotte Herfray.

Ouvriers ou aventuriers de l'entraînement mental ? Les hommes doivent-ils s'appuyer sur leurs rêves pour agir ou se laisser posséder par leurs rêves pour inventer leur vie ? A chacun sa vérité...

Jean-François Chosson

## FLASH • BLITZLICHT

Suisse

Méthode de groupe visant à évaluer rapidement l'état d'esprit du moment d'un participant en plein milieu d'un cours ou d'une discussion et qui convient tout particulièrement à un groupe formant un cercle. Les participants font une brève déclaration à tour de rôle, en commençant par un volontaire ou par une personne désignée par l'enseignant. Le résultat est une «image flash» d'une phase donnée du processus d'apprentissage. Le terme allemand «blitzlicht» signifie d'ailleurs «flash».

Carl Rohrer

### Références

AGEB, KAGEB, FSEA. (éd) (1977), *La conduite de réunion : Feuilles méthodologiques pour animateurs de groupes*. Zurich et Lucerne, (38 feuilles A4).

## INGÉNIERIE DE FORMATION (OU INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE)

France

Le développement de la formation professionnelle continue a entraîné en France une professionnalisation accrue des formateurs d'adultes et de leurs méthodes de travail, qu'on a pris coutume de regrouper sous le terme d'ingénierie de formation. Ce terme est plus large que des termes comme pédagogie ou andragogie dans la mesure où il englobe l'ensemble des activités qui vont permettre la mise en place d'un projet de formation continue :

- l'analyse des besoins de formation (le terme besoin est contesté par certains, qui lui préfèrent celui de demande de formation);
- la définition des objectifs de formation, c'est à dire les résultats escomptés des séquences d'apprentissage en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être;
- la définition des objectifs pédagogiques, c'est à dire des activités opératoires que le stagiaire sera capable de réaliser concrètement à l'issue de chaque étape de son apprentissage;
- la conception du projet de formation, c'est à dire l'ordonnancement des objectifs pédagogiques en une progression cohérente, la définition des contenus correspondants, le choix des méthodes, des outils et des supports pédagogiques;

- la mise en œuvre du projet de formation;
- le suivi des actions;
- l'évaluation des actions, dans leur déroulement et dans leurs effets à terme;
- la prise en compte des conclusions de l'évaluation pour l'élaboration de nouveaux projets.

Toutes ces démarches doivent être articulées pour constituer un tout cohérent. Elles doivent donc être toutes conçues dès le début du processus, y compris les modalités de l'évaluation, qui joue un rôle particulièrement important.

Le développement de cette approche méthodologique s'inscrit dans un mouvement général de formalisation et de rationalisation des pratiques de formation qui ne concerne pas seulement la formation continue en entreprise, mais l'ensemble des pratiques de formation d'adultes. Cette évolution débouche également sur l'application à la formation continue de la démarche qualité et des procédures de certification (par exemple ISO 9000), ainsi que sur la création de référentiels de compétences pour les professionnels de la formation continue.

Pierre Freynet

## MÉTHODE BUZZ • MÉTHODE 66

Suisse

Interruption d'une réunion plénière en demandant aux participants de former de petits groupes de discussion avec leurs voisins sans quitter leur chaise. On pose une question aux groupes et à la fin, un membre du groupe doit faire son rapport à l'ensemble du groupe. C'est ce qu'on appelle des *buzz groups* en Amérique. A l'origine, les groupes devaient comprendre six personnes et discuter exactement six minutes, d'où l'appellation *buzz group*.

Carl Rohrer

### Référence

AGEB, KAGEB et FSEA Ed. par (1977), *La conduite de réunion: Feuilles méthodologiques pour animateurs de groupes*, Zurich et Lucerne (38 feuilles A4).

## NOUVELLES TRÈS IMPORTANTES DE LA JOURNÉE

République Tchèque

Cette technique a été développée pour assurer le suivi d'un flux d'informations dans une communauté psychothérapeutique. Plus tard, elle a été utilisée dans le cadre de cours résidentiels d'éducation des adultes de longue durée, principalement dans la formation à la gestion centrée sur le développement de la personnalité et les compétences en négociation. En fait, il s'agit d'un outil rapide, facile et souple.

Cette technique se fonde sur un principe très simple : au début du programme du matin, chaque participant transmet un bout de papier comportant une seule nouvelle très importante de la veille, en mentionnant simultanément la source d'information et l'endroit où ce renseignement a été obtenu.

- «Un groupe commence à stagner dès que les rôles s'y avèrent immuables» (Charles – conférencier, discussion sur la dynamique au sein d'un groupe).
- «Lorsque je suis embarrassé, je ferme les yeux» (un participant. Formation visant à acquérir de l'assurance).

L'analyse du contenu pendant et à la fin du cours fournit des données importantes. Elle divulgue le flux d'informations entre le groupe et le programme ainsi qu'entre le groupe et les différents conférenciers et organisateurs individuels. Les éléments peuvent être répertoriés en trois catégories : savoir et savoir-faire, développement de la personnalité et autres.

Dans les cours de recyclage, l'accent devrait être mis sur de nouvelles connaissances et savoir-faire, sur la formation des managers dans le domaine du développement de la personnalité.

L'expérience démontre que les conférenciers peuvent être classés en trois catégories : les forts (tant dans le sens positif que négatif), ceux qui n'apparaissent que rarement comme source d'information dans les nouvelles importantes de la journée (NIJ), et les faibles, qui n'apparaissent jamais dans les NIJ. De même, certains cours sont forts, pleins de nouvelles très importantes, tandis que d'autres se caractérisent par des informations anecdotiques, relevant des loisirs et concernant le temps, les informations télévisées, les bavardages d'autres participants, etc.

Pavel Hart

#### References

Hartl, P. (1988), *Education in Psychotherapy and its Effect on Adult Personality*. In: Studies in the Education of Adults, Vol. 20, No. 1, pp. 3-15.

*Skoleni vs. training* (Schooling versus Training), (1997), In: Andragogika, Vol. 1, No. 4, p. 12.

## PLAN DE COMMUNICATION

Belgique

La nécessité d'une approche plus systématique, le Plan de Communication s'explique par le degré de difficulté des problèmes que rencontre la société aujourd'hui. Les problèmes de la société contemporaine nécessitent une approche polyvalente. La planification est considérée comme un moyen d'utiliser les ressources limitées le plus efficacement possible.

Un plan de communication élaboré par un groupe fait ensuite l'objet de discussions entre le gouvernement et les ONG devraient déboucher sur un *plan* à long terme établissant les priorités. Le but est de développer et d'exécuter un programme qui couvrira les différents besoins tout en tenant compte des différents choix quant aux objectifs, fonctions, tâches et priorités. Des notions telles que l'organisation fonctionnelle, la coordination régionale et l'augmentation d'échelle sont fondamentales. Le programme aurait une double fonction : d'une part, il offre la possibilité de poursuivre ses options et d'autre part, de se raccrocher à un système d'options gouvernementales, définies dans le plan de communication.

Lucien Bosselaers

## PLANIFICATION DU PROGRAMME • ROLLENDE PLANUNG

Suisse

Un concept général d'organisation est appliqué à la planification d'une formation continue comportant plusieurs étapes, réparties dans le temps. A la fin de chaque étape, l'équipe enseignante, ou un professeur et quelques participants, décident ensemble de la structure didactique des sessions suivantes (sujets urgents, thèmes à développer ou à supprimer, etc.)

Carl Rohrer

## PSYCHOGYMNASTIQUE

République Tchèque

La psychogymnastique est une technique de communication non-verbale de plus en plus souvent utilisée dans la formation des managers et de nombreux autres professionnels, en République Tchèque notamment, en contact avec le public. Elle a été mise au point par Hana Junova, initialement pour être utilisée en psychothérapie.

Le but de cette technique est d'approfondir l'empathie et les relations interpersonnelles. Elle se déroule en trois étapes. La première étape est un échauffement qui dure 10 à 15 minutes. Dans un deuxième temps, les participants sont invités à s'exprimer et agir de façon non-verbale, uniquement avec des gestes. Il s'agit très souvent de situations ordinaires de la vie quotidienne, comme l'utilisation des transports publics, l'oubli d'un objet à la maison, les relations avec les autres, etc. D'autres sujets sont plus spécifiques : l'expérience la plus forte de l'année, la mémoire de l'enfance, ce que j'aimerais être, mes valeurs dans la vie, etc. Les participants préfèrent généralement les sujets fantastiques ou les contes. Les sujets axés sur les relations et la dynamique entre groupes sont par contre plus sensibles.

Une fois la tâche accomplie, les sentiments sont commentés d'abord par l'acteur lui-même, ensuite par le groupe. L'assistant ne fait que guider la discussion et encourager les critiques positives pour aider les participants à progresser.

La troisième étape est la relaxation. Les participants forment généralement un cercle et se tiennent par la main pour prendre conscience d'appartenir à un groupe. On peut aussi danser ou faire de petits jeux.

Cette technique est très utile car elle est une des rares possibilités d'apprendre quelque chose de nouveau sur soi à l'âge adulte, dans une atmosphère détendue où personne n'a rien à prouver.

Pavel Hartl

*Référence*

Junova, H. (1991), *Neverbalni techniky*. (Non-Verbal Techniques.) In: *Modernizace metod kulturne vychovne cinnosti*. (Modernisation of Methods in Cultural Education.), pp. 65-80. Prague: SKKS.

## RÉACTIONS À LA FORMATION SUR LES LIEUX DE TRAVAIL

République Tchèque

Durant ces dernières années, plusieurs études de cas se sont focalisées sur l'évaluation de la formation et de l'enseignement au sein de l'entreprise dans les grandes sociétés de la République Tchèque. L'étude des réactions au programme éducatif à l'aide de questionnaires, d'interviews de groupes et de l'Echelle Différentielle Sémantique d'Osgood se sont révélées très instructives.

Grâce aux réactions reçues, d'autres programmes éducatifs peuvent alors être améliorés en vue d'une efficacité accrue, c'est à dire donner de meilleurs résultats avec moins de fonds et moins de temps.

Dans tous les cas, des différences significatives ont été relevées entre organismes de formation, tout comme dans l'impact des différentes parties du programme sur les étudiants. Ces observations ont été faites d'après l'analyse des questionnaires des participants et après des entrevues d'une heure avec des groupes de 10 à 12 participants.

Au fil du temps, l'échelle différentielle sémantique d'Osgood a prouvé son efficacité et son faible coût grâce à sa simplicité, sa rapidité et sa validité, étant donné que les participants ne sont pas en mesure de dire laquelle des réponses est correcte ou incorrecte. Sur une échelle bipolaire à 9 points, ils indiquent simplement quelle est leur attitude à l'encontre d'items tels que : moi-même, organisme(s) de formation, conférencier, éducation, société, management, salaire et autres, à l'aide d'adjectifs opposés reflétant l'activité (lent - rapide), le savoir (plein - vide), etc. L'illustration graphique des résultats fait apparaître alors



des différences dans les attitudes envers le travail des différents organismes de formation, envers les différentes parties du programme et d'autres items contrôlés.

La méthode est particulièrement valable lorsqu'elle est utilisée à la fois comme pré-test et comme post-test.

Pavel Hartl

#### *Références*

Valkova, D., Hartl, P. (1996), *Zpetna vazba v podnikovem vzdelavani*. (Feedback on Workplace Training.), Research Report. Prague: DEMA.

Kerlinger, F. N. (1964), *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.



## 6. Publics

### APPRENTISSAGE • MATHITIA

Chypre

Le terme «Mathitia» vient du verbe «mathitevo» (Je suis en formation) et signifie qu'une personne acquiert des connaissances à la fois théoriques et pratiques d'un certain métier en travaillant auprès d'un ouvrier spécialisé. Il y a plus de 100 ans, l'économie de Chypre reposait essentiellement sur l'agriculture. La majorité des membres d'une famille chypriote travaillaient aux champs comme agriculteurs ou bergers. Les enfants fréquentaient l'école primaire pendant quelques années afin d'acquérir les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Dès qu'ils étaient suffisamment âgés pour travailler, la plupart d'entre eux commençaient à aider leurs parents à la ferme. Ce type d'apprentissage (mathitia) était le principal moyen de se familiariser avec les multiples tâches d'un agriculteur (par exemple labourer, semer, tailler, élever le bétail). Les garçons qui avaient envie d'apprendre un métier manuel (cordonnier, plombier, charpentier, etc.) devaient travailler comme apprenti chez un bon artisan. Cet apprentissage (mathitia) pouvait durer de deux à quatre ans et constituait en général une période difficile pour l'apprenti qui était obligé non seulement de travailler du lever du jour à la tombée de la nuit mais également obéir à tous les ordres de son patron. Les châtiments corporels étaient légaux et fréquents pendant cette période d'apprentissage. Aujourd'hui, l'apprentissage fait partie de la formation technique et/ou professionnelle dispensée par la *Cyprus Industry Authority*. Ce système d'apprentissage s'adresse aux jeunes de 15 ans et plus qui veulent apprendre et exercer un métier technique après avoir suivi trois années d'enseignement secondaire. L'apprentissage dure deux ans et comprend à la fois des cours dans des écoles techniques et une formation pratique en entreprise. Les employeurs des apprentis reçoivent une aide financière pour leur participation au système d'apprentissage. Ces aides sont accordées aux employeurs en fonction du salaire perçu par les apprentis les jours où ils fréquentent les écoles techniques. Chaque année, plus de 450 apprentis participent au système d'apprentissage et le coût total de leur formation s'élève à plus de 250 000 £.

Klitos Symeonides

### ÉDUCATION CIVIQUE DANS LES PRISONS • OBCANSKA VYCHOVA VE VEZNICI

République Tchèque

Les hommes et les femmes en situation de détention ont fait l'objet d'une étude dans le cadre d'un projet de recherche à long terme, comparant les cours d'éducation civique donnés sous forme de conférences et les séances d'accompagnement axées sur des sujets similaires.

Le cours était facultatif et organisé pour deux groupes d'une vingtaine de détenus, hommes et femmes, d'âges différents. Tous savaient lire et écrire et avaient au moins un niveau de formation fondamentale. Ce cours d'une durée de six mois prévoyait 18 conférences de 90 minutes chacune. Voici quelques exemples de sujets traités : histoire de l'humanité, rôle de la science et de la culture dans la société, principes éthiques et moraux fondamentaux, relations humaines, rôle du bonheur dans la vie. Les cours étaient donnés de façon classique, c'est-à-dire sous forme de conférences suivies d'un débat. Les connaissances et le comportement ont fait l'objet de pré-tests et de post-tests mais aucun changement significatif n'a été enregistré, que ce soit au niveau des connaissances ou du comportement.

Les séances d'accompagnement, véritables cercles d'étude, sont une autre façon d'organiser l'éducation civique. Le but est d'encourager les discussions en groupe au niveau de l'expérience personnelle et des sentiments des participants. Ensuite, l'éducateur attire l'attention sur les conclusions sociales plus générales et demande à chacun des participants s'il les applique à son propre comportement. Ce cours est d'une durée de trois mois, à raison d'une séance hebdomadaire. Le comportement des détenus a évolué vers une plus grande acceptation des séances de groupe dans l'évaluation finale.

Les résultats ont clairement montré que les conférences suscitaient passivité et indolence, tandis que les cours d'accompagnement stimulaient l'activité de groupe.

Pavel Hartl

#### Référence

Hartl, P. (1991), *Group Work with Recidivists: Educational Strategies*. In: Yearbook of Correctional Education, pp. 203-212. Canada: Simon Fraser University.

## ÉDUCATION DES ADULTES POUR LES TSIGANES

Hongrie

La population tsigane, estimée à 700 000 personnes, représente la plus grande minorité ethnique de Hongrie et est défavorisée à la fois sur le plan social et sur le plan économique. En Hongrie, la «question tsigane» comporte des aspects liés à la démographie, à l'emploi (chômage pratiquement total), à l'éducation, à la santé, au logement, à la culture et à la psychologie.

Les premières universités populaires tsiganes sont apparues en 1990. Depuis, le nombre de nouvelles universités populaires destinées exclusivement aux tsiganes n'a cessé d'augmenter d'année en année. Le principal objectif de ces écoles est de former des leaders informels, des animateurs du développement local et des organisateurs d'activités sociales parmi et pour les communautés tsiganes. Un autre objectif est de renforcer la confiance en soi et l'identité des tsiganes, de leur faire prendre davantage conscience de ce que signifie être tsigane.

Ces questions ont été abordées dans presque tous les programmes scolaires qui ont fait ressortir les origines et l'histoire de la population tsigane. Ces programmes se sont aussi efforcés de développer les compétences communicationnelles des dirigeants tsiganes et d'améliorer l'efficacité de leur représentation publique. Dans ce contexte, les participants ont appris à préparer et à prononcer un discours, à argumenter et à déterminer le style rhétorique le plus approprié au contexte. Ils ont également appris à écrire des requêtes, des lettres de candidatures, des curriculums vitae et ont participé à des exercices consistant à prononcer des discours au sein de petits groupes. Une grande partie des cours est consacrée à changer les mauvaises habitudes séculaires en partageant des connaissances et en faisant des démonstrations et des exercices dans le cadre d'un mode de vie sain et d'une culture quotidienne, comme l'acquisition d'une certaine hygiène, une nourriture saine, un planning familial, les soins à apporter aux enfants et un environnement propre et ordonné. Les cours sont organisés durant le week-end et sont éventuellement complétés par des camps d'été de deux semaines. Jusqu'à présent, le projet a été mis en oeuvre par les centres culturels des comtés et par les organisations tsiganes (par exemple la *Lungo Drom*, l'association nationale

de protection des intérêts des tsiganes, et la branche locale de l'Union indépendante des Tsiganes). Toutes les écoles sont gratuites, les frais étant couverts par différents types de fondations, par des parrainages et par les municipalités. Il existe une version spéciale de l'université populaire tzigane, à savoir l'université populaire pour les tsiganes détenus. Outre les objectifs susmentionnés, le but de ce type d'école est de veiller à ce que les détenus tsiganes ne deviennent pas des récidivistes en les préparant à s'adapter à la liberté. En 1992, la Fondation Gandhi a été créée, qui est essentiellement financée par le gouvernement. Cette fondation regroupe 15 écoles primaires et secondaires pour tsiganes. Elle joue également un rôle important dans l'éducation des adultes tsiganes en éduquant les mères et les pères afin qu'ils deviennent un modèle. Outre les initiatives mentionnées ci-dessus, il existe 160 à 180 clubs tsiganes, qui sont des communautés culturelles et éducatives regroupant les tsiganes des villages et intégrant activités récréatives, loisirs et apprentissage utile. Dans de nombreux cas, les clubs tsiganes sont liés à des ensembles folkloriques tsiganes qui développent la libre expression et la créativité dans les arts. Au total, la Hongrie compte 35 à 40 ensembles folkloriques tsiganes de grande qualité, dont certains ont déjà fait des tournées à l'étranger. La politique et la pratique culturelles tsiganes sont basées sur des études de «romologie». Parmi les services supplémentaires d'éducation des adultes proposés aux Tsiganes, citons l'émission de télévision hebdomadaire «Roma Half-a-Hour» diffusée partiellement en langue tzigane par la chaîne publique de la télévision hongroise à l'intention des Tsiganes. Cette émission représente le plus vaste forum pour la population tzigane de Hongrie. La philosophie à la base de la politique tzigane hongroise est la suivante : «Donnez un poisson à un homme et il mangera un jour; apprenez-lui à pêcher et il mangera toute sa vie». Elle a été garantie par la loi sur les «droits des minorités ethniques (1995), par le contrôle public du Conseil des minorités ethniques, par l'autonomie nationale et locale des communautés tsiganes et par le média-teur chargé des questions des minorités au sein du Parlement.

Laszlo Harangi

#### Références

Harangi L. (1993), *Gypsy FHS in Hungary*, In: DVV. Adult Education and Development, Bonn n. 40.  
Harangi, L. (1991), *The Gypsies in Hungary: Ethnic Conflicts and Cooperation?* In: Ethnicity: Conflicts and Cooperation. Michigan Ethnic Heritage Studies Center, Detroit.

## INITIATION À LA CITOYENNETÉ

## • INBURGERING NIEUWKOMERS

Pays-Bas

L'initiation à la citoyenneté constitue un élément du processus d'intégration des nouveaux arrivants et entre dans la première phase de l'intégration, lorsqu'une formule rapide et intensive doit doter aussi vite que possible les nouveaux arrivants d'une certaine forme d'autonomie.

Chaque année, le ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences accorde une subvention aux communes au profit de l'initiation à la citoyenneté des participants ayant un bagage culturel non néerlandais.

La réglementation de l'enseignement prévoit, en particulier, l'autonomie sociale axée sur l'enseignement de la langue néerlandaise, l'initiation à la citoyenneté ainsi que l'autonomie sociale axée sur l'accès à une formation complémentaire.

Willem Bax

#### Référence

*Réglementation de l'enseignement, Initiation à la citoyenneté des nouveaux arrivants*, 1997.

À l'exception de certains types de formation professionnelle continue, la formation après la scolarité obligatoire est facultative. C'est pourquoi la motivation des adultes à étudier est une question d'intérêt à la fois pratique et théorique. Les gouvernements ont commencé récemment à s'intéresser à cette question, à la nécessité d'une formation tout au long de la vie et d'un accès plus facile au système de formation. Aux États-Unis, des études sur la participation des adultes sont régulièrement effectuées depuis la fin des années 20. La question de savoir pourquoi, comment et quand les adultes entreprennent une formation systématique a fait l'objet de nombreuses théories et recherches (Courtney 1992). Pour respecter le principe d'égalité et mettre un terme à l'exclusion sociale, il est indispensable de lever les obstacles à la participation et de garantir un libre accès. Les formateurs d'adultes ont un intérêt professionnel à stimuler la motivation de l'adulte et depuis les études pionnières de Tough (1971) et d'autres, on a beaucoup appris sur la motivation des apprenants, l'importance sociale de participer et d'avoir un accès plus facile au système de formation. Des études ont montré le rapport entre la participation éducative antérieure et postérieure, ainsi que les facteurs l'influençant, tels que la culture, la classe sociale ou le sexe. Des théories sur les modèles changeants de l'emploi au cours d'une vie, la nécessité d'une main-d'œuvre très qualifiée de formation supérieure ont été développées pour expliquer la motivation poussant les gens à suivre une formation. Des études comparatives de la participation aux formations supérieures ont permis d'établir un parallèle avec les tendances mondiales concernant la démographie, l'expansion du système, la redistribution des ressources économiques dans l'économie globale, la diversité sans cesse croissante de l'offre éducative, le marché international de la formation en pleine expansion et les procédures d'entrée plus accessibles (Davies 1995). Les recherches ont également montré dans quelle mesure la participation correspond aux modes de vie et de loisirs, aux types de sujets étudiés, aux types de dispositifs, et les raisons de la non-participation (McGivney 1990; Sargant 1997). Ces recherches constituent la base des politiques nationales et internationales en matière d'éducation permanente, la participation à une formation étant considérée comme intimement liée à la participation sociale (CE 1996; OCDE 1996; UNESCO 1996; Dearing 1997)

Peter Jarvis

### Références

- Courtney, S. (1992), *Why Adults Learn: towards a theory of participation in adult education*. London: Routledge.
- Davies, P. ed. (1995), *Adults in Higher Education: international perspectives on access and participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dearing, R. (1997), *Higher Education in the Learning Society* (Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education), London: The Stationery Office.
- Office des Publications Officielles des Communautés européennes (1996), *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. (Livre blanc sur l'éducation et la formation) Luxembourg.
- McGivney, V. (1990), *Education for Other People: access to education for non-participant adults*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Organisation de développement et de coopération économiques (OCDE) (1996), *Lifelong Learning for All*. Paris: OCDE.
- Sargant, N. et al. (1997), *The Learning Divide: a study of participation in adult learning in the UK*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Tough, A. (1971), *The Adult's Learning Projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Delors, J. et al. (1996), *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, Paris, UNESCO.

Le terme «Schlüsselqualifikationen» s'utilise en Allemagne depuis deuxième la moitié des années 70. Il a été introduit dans le cadre de la politique du marché de l'emploi et de la formation professionnelle (D. Mertens, 1977) afin de promouvoir une plus grande flexibilité et une formation générale, utile à tous les niveaux. Au départ, les qualifications clés étaient les suivantes :

- *Basisqualifikationen* : capacité à obtenir des informations, à les comprendre et à les utiliser;
- *Breitenelemente* : connaissances/savoir-faire utiles et pertinents pour de nombreuses activités différentes, de nombreux problèmes;
- *Vintage-Faktoren* : connaissances dont l'acquisition dépend de la génération: connaissances acquises à l'école par la jeune génération mais devant être acquises plus tard par les adultes.

Le concept qualifications clés traduisait l'intérêt commun des employeurs d'une part pour un personnel pouvant être employé dans différents contextes, et l'intérêt des enseignants d'autre part pour le développement des qualifications *humaines* comme la créativité et l'imagination. Somme toute, le concept qualifications clés consistait à s'adapter aux changements qui s'opèrent dans le monde du travail, et en particulier aux critères de qualification qui changent de plus en plus vite, à un point tel que la formation professionnelle initiale des jeunes ne suffit plus à couvrir toute leur carrière professionnelle. La rotation de plus en plus rapide de l'emploi ainsi que l'impact indiscutable des changements sur le lieu de travail même (la micro-électronique est un agent important) font qu'il est indispensable, en termes économiques, de créer un potentiel de flexibilité plus important pour les employés.

Après l'adaptation des qualifications clés par les employeurs et les entreprises, et les premières expériences de mise en oeuvre dans le domaine de l'éducation, le débat sur les qualifications clés en Allemagne a débouché sur le nouveau concept des *qualifications clés alternatives*. L'idée d'un certain nombre de *qualifications clés traditionnelles*, axées sur les compétences sociales et les intérêts individuels, s'opposait aux *qualifications clés originales*, davantage axées sur la production. Ces *qualifications clés alternatives* comprennent:

- la catégorie du contexte : compréhension du contexte comme *qualifications clés traditionnelles*,
- la capacité à faire face à la dislocation de sa propre identité,
- la capacité à distinguer le positif du négatif dans l'évolution technologique pour son propre développement et celui de la société,
- la compétence écologique, c'est-à-dire le respect de l'homme et de la nature,
- la capacité à percevoir et distinguer le bien du mal, et
- la capacité d'auto-différenciation culturelle, indispensable pour la compréhension interculturelle.

Certaines de ces *qualifications clés alternatives* ont fait l'objet de programmes de formation appropriés, ayant engendré à leur tour les processus d'enseignement correspondants. Toutefois, d'un point de vue général, le concept allemand de *qualifications clés traditionnelles* nécessite encore une analyse et une évaluation empiriques.

Ekkehard Nuisl

#### Références

Kaiser, A. (1992), *Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung*, Neuwied.  
«Alternative Schlüsselqualifikationen» (1990), Themenheft Report 26, Dezember.

## SYSTÈME DE COMPÉTENCES PARALLÈLES POUR ADULTES

Danemark

La base d'une nouvelle réforme de la formation continue au Danemark, un système de compétences spécial pour adultes, est à l'étude depuis 1996. L'idée de départ est de donner à tous les adultes la possibilité de recevoir une formation sur mesure répondant à leurs besoins et de bénéficier de certaines facilités pour apprendre sur le lieu de travail et pendant les loisirs. L'expérience du marché de l'emploi sera un critère d'admission.

On distingue quatre niveaux :

- formation fondamentale pour adultes,
- formation supérieure pour adultes,
- programme conduisant au diplôme,
- programme conduisant à la maîtrise.

Le participant pourra, s'il le désire, combiner différents éléments de cours existants, différents sujets. Les compétences personnelles, qui sont actuellement de nouvelles compétences sur le marché de l'emploi, seront alors visibles.

Arne Carlsen

## TROISIÈME ÂGE • THIRD AGE

Royaume-Uni

L'éducation tout au long de la vie est devenue une réalité ces 30 dernières années avec le retour en grand nombre des personnes âgées à une structure d'enseignement organisée. L'expression troisième âge désigne les retraités actifs – tandis que l'expression quatrième âge se limite plutôt aux personnes très âgées qui ne sont plus actives.

L'université du troisième âge, fondée à Toulouse en 1972, est très vite devenue un phénomène international, même si ses associations sont des organisations indépendantes tant au niveau national qu'international. L'Association internationale des universités du troisième âge organise une conférence tous les deux ans. Il existe deux types d'université du troisième âge : le premier type est plus courant en Europe continentale où l'université fait partie intégrante d'une université locale, tandis que le second est typique du Royaume-Uni où l'université du troisième âge est une organisation bénévole tout à fait indépendante. Une antenne de l'université du troisième âge a été ouverte à Toulouse (TALIS - Third Age Learning International Studies) à la fin des années 80. Elle est la seule à organiser une conférence internationale annuelle sur l'enseignement du troisième âge et à publier ses comptes rendus.

Il existe d'autres organisations pédagogiques du troisième âge. Aux États-Unis par exemple, il existe un Institut des professionnels retraités, et de nombreuses universités travaillent avec des groupes d'études de seniors. Il existe par ailleurs des écoles supérieures populaires pour seniors en Allemagne, ainsi qu'un Institut pour seniors à l'université de Strathclyde, qui fait partie intégrante de l'université.

D'une certaine façon, l'éducation du troisième âge reflète un enseignement libéral pour adultes plus traditionnel étant donné que la formation professionnelle ne fait pas partie du programme d'études et que les étudiants plus âgés qui suivent des cours sanctionnés par un diplôme le font dans le cadre d'un enseignement classique. Toutefois, on envisage sérieusement d'introduire des cours sanctionnés par un diplôme dans l'éducation du troisième âge.

L'étude de l'éducation du troisième âge, la gérontologie pédagogique, devient un domaine de recherche reconnu. Des cours sont donnés au niveau de la maîtrise à la fois en gérontologie et en éducation des adultes. La bibliographie donne un aperçu des principaux ouvrages écrits sur l'étude de l'éducation des



personnes âgées. Il existe une publication britannique et une américaine sur le sujet. Il existe aussi toute une série d'associations universitaires ayant des sections de gérontologie pédagogique.

Peter Jarvis

### Références

- Glendenning, F. ed. (1985), *Educational Gerontology: international perspectives*, London: Croom Helm.  
 Glendenning, F., Percy, K. eds. (1990), *Ageing, Education and Society*, Keele: Association of Educational Gerontology and Centre for Social Gerontology.  
 Peterson, D., Thorton, J., Birren, J. eds. (1986). *Education and Aging*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.  
 Sherron, R., Lumsden, B. eds. (1985). *Introduction to Educational Gerontology*, Washington: Hemisphere Publications

## VALIDATION DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

France

La validation des acquis est une notion relativement récente en France, pays où la notion de diplôme est un des piliers du système d'enseignement et des relations formation-emploi. Le premier texte officiel sur ce sujet, un décret de 1985, fixe «les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur». Il s'agit alors seulement de permettre l'accès à une formation. Le deuxième texte (loi du 20 juillet 1992) ne parle plus des «acquis personnels», mais va plus loin dans la mesure où il concerne «la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes». Cette validation peut ainsi «remplacer une partie des épreuves». Toutefois, elle ne peut concerner que des personnes justifiant d'au moins cinq ans d'expérience professionnelle. La difficulté consistera bien sûr à identifier les savoirs à l'œuvre dans cette expérience professionnelle, ce qui suppose la définition d'indicateurs permettant d'analyser l'activité (description des fonctions et des activités, organisation du travail, marge d'autonomie, relations avec l'environnement professionnel, etc.).

Il faudra ensuite comparer ces éléments objectivés avec les exigences du diplôme concerné. Différents outils de type *portfolio* ont été élaborés pour faciliter cette démarche.

Dans l'état actuel de la législation française, cette validation des acquis s'inscrit toujours dans le cadre de la préparation traditionnelle à des diplômes existants et ne permet pas de transformer directement des compétences acquises par l'expérience en diplômes, comme c'est le cas actuellement en Grande-Bretagne avec le dispositif des NVQs. Cette certification directe des compétences acquises constitue actuellement une revendication importante des milieux professionnels et de certains acteurs de la formation.

Présente dans de nombreux articles et rapports, expérimentée déjà par certains organismes et par certaines branches professionnelles (avec les «certificats de qualification professionnelle»), il est probable qu'elle constituera la prochaine étape législative, malgré de très fortes résistances de la part des syndicats et de l'Éducation nationale.

La validation des acquis constitue donc la partie la plus visible d'un processus beaucoup plus vaste de remise en cause du mode traditionnel de délivrance des diplômes, remise en cause qu'il faut elle-même resituer dans le mouvement général de *l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

Pierre Freynet



## 7. Acteurs de l'éducation des adultes

COORDINATEUR • SINTONISTIS

Chypre

En grec, le verbe «coordonner» est un mot composé (sin + tonos) qui signifie «agir de manière à parvenir à un équilibre entre le ton ou le rythme de deux choses, en général pour adapter certains aspects d'un programme, d'une oeuvre ou d'un acte en vue d'améliorer les performances» (Tegopoulos-Fitrakis, 1993, et Demertzi, K., 1982).

Le coordinateur est la personne responsable de la coordination. Voici deux exemples qui permettront de mieux comprendre ce terme :

- Il existe en Chypre ce qu'on appelle le «bureau de programmation» qui s'occupe de coordonner les compétences et/ou activités de développement de chaque ministère.
- En mars 1998, un service a été créé qui coordonne les efforts du ministère des Affaires étrangères en vue de l'adhésion de la Chypre à l'Union européenne.

Les personnes qui travaillent dans les centres d'éducation des adultes sont appelées *coordinateurs*. Les coordinateurs sont les principaux organisateurs des centres d'éducation des adultes de Chypre. Ce sont des enseignants détachés ou des directeurs d'écoles primaires. Ils sont responsables du programme au niveau du district. Ils s'occupent des inscriptions, organisent les cours de formation continue, s'occupent du perfectionnement des programmes des cours, «découvrent», supervisent et conseillent les enseignants. Ils conseillent également de nombreux comités locaux des centres d'éducation des adultes.

Klitos Symeonides

### Références

- Tegopoulos-Fitrakis (1993), *Greek Dictionary*, p. 742.  
Demertzi, K. (1982), *Greek Dictionary*, p. 929.

## DIRECTEUR DE CENTRE • CENTER-LEITER

Suisse

Fonction spéciale dans les écoles-clubs, impliquant la responsabilité du fonctionnement du centre (voir ci-dessus, sous école-club, centre) mais pas du programme des cours qui y sont dispensés (déterminé par le directeur en collaboration avec les responsables des matières).

Carl Rohrer

*Référence*

*Berufe in der Erwachsenenbildung: Elemente eines Ausbildungsprogrammes für voll- und teilzeitliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung* (=Schriften zur Erwachsenenbildung, 3) (1975), Zürich: SVEB.

## DIRECTEUR D'ÉTUDES • STUDIENLEITER

Suisse

Membre de l'équipe de direction d'un centre résidentiel, en général employé à temps plein ou ayant un gros temps partiel. Ce terme suppose une responsabilité au niveau des programmes et de la pédagogie. Il ne s'applique donc pas aux personnes responsables des locaux ou de l'administration, même si elles font partie de l'équipe de la direction.

Carl Rohrer

*Référence*

*50 Jahre Boldern Verein* (1994), In: Boldern-Bericht, Nr. 92.

## ÉDUCATEUR • EKPEDEFTIS

Chypre

De 1952 (date d'entrée en vigueur des centres d'éducation pour adultes) à 1979, les formateurs des centres furent appelés «daskali» parce qu'ils faisaient partie des instituteurs (daskalos = enseignant de l'école primaire). Depuis 1979, à la suite de l'expansion du programme proposé par les centres pour adultes, des professeurs du secondaire et des professeurs de l'enseignement technique ont rejoint l'équipe d'enseignants travaillant dans les centres pour adultes. Il s'en est suivi l'introduction de deux nouveaux concepts dans le vocabulaire de l'éducation des adultes : kathigitis (= professeur de l'enseignement secondaire) et ekpedeftis (= professeur de l'enseignement technique). D'autre part, un nombre relativement important de spécialistes de divers sujets ont également commencé à travailler dans les centres, augmentant ainsi le nombre des enseignants pour adultes tout comme la diversité de leurs spécialités, de leur statut académique et de leurs occupations. Tentant de mettre fin à la confusion générée par ces trois termes différents (daskalos, kathigitis, ekpedeftis) et tenant compte de leur objectif et de leur culture, les centres ont adopté le mot «ekpedeftis» (= éducateur) comme terme générique pour désigner tous les enseignants des centres pour adultes. Aujourd'hui, les centres pour adultes occupent plus de 500 éducateurs à temps partiel (ekpedeftes) qui enseignent plus de 65 matières à 14 000 adultes.

Klitos Symeonides

## FORMATEUR EN ENTREPRISE

## • BETRIEBSAUSBILDER

SUISSE

«Formateur employé de façon permanente par une entreprise ou mandaté comme indépendant pour des missions ponctuelles. Tel est le nom officiel du seul diplôme fédéral décerné aux éducateurs pour adultes, même s'il est aussi accessible aux personnes travaillant dans des associations.

Carl Rohrer

*Référence*

Weber, Karl (1995), *Höhere Fachprüfung für Betriebsausbilder/innen (2)*, In: Grundlagen der Weiterbildung, Vol. 6, Nr. 2, p. 102.

## FORMATION DES FORMATEURS

Espagne

La formation des formateurs est l'un des objectifs pris en compte de la Loi de régime général du système éducatif (LOGSE) du 3 octobre 1990. On y fait allusion à la responsabilité des administrations de l'éducation quant à la formation des formateurs ainsi qu'au rôle des universités pour l'élaboration des programmes de formation dans les domaines de la didactique, de la gestion et de l'organisation des institutions de l'éducation pour personnes adultes.

Le corps d'enseignant des centres de l'éducation pour personnes adultes en Espagne n'est pas formé par des programmes d'études spécifiques, mais est recruté parmi les professeurs formés dans les domaines de l'enseignement primaire ou secondaire. Dans quelques communautés autonomes (régions), on trouve des programmes d'«habilitation professionnelle». De fait, il n'existe pas de normes proprement dites d'accès professionnel à cette formation : de la part de l'État la condition est celle d'une formation de premier cycle universitaire (trois ans) dans une faculté des sciences de l'éducation mais ceci ne constitue pas une obligation spécifique.

Dans certaines universités et communautés autonomes (régions) il existe des programmes de troisième cycle et de «Maestrías» (spécialisation).

En ce qui concerne les activités culturelles, et non pas l'enseignement en lui-même, on a mis en place le diplôme d'éducation sociale dans les universités espagnoles.

On encourage en Espagne la formation de professionnels de l'éducation pour personnes adultes dans la perspective d'une formation permanente et complémentaire au lieu d'une formation professionnelle spécialisée spécifique.

Cependant, dans la mesure où ces professeurs devront mener à bien des tâches variées (adapter des programmes, créer des unités d'enseignement et de formation, travailler en groupe, gérer des institutions, des initiatives, etc.), il serait vivement souhaitable de créer un programme universitaire spécifique pour ce type de professionnels.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

*Références*

Sainz de la Maza, Esteban (1997), *La formación del profesorado de Adultos; un reto educativo del siglo XXI*. Dans «Educación de Adultos» Ed. Ariel, Barcelona: 69 et ss.

Fernández, Prieto, M-Valverde Berrocoso, J. (1995), *Perfil actitudinal del educador de Adultos*. Dans Rv. Inter-universitaria de Formación del Profesorado, n° 22 - janvier-avril: 99-106.

Moreno Martínez, P.L. (1993), *La educación de adultos en la Universidad española*. Dans la revue: Educación y Sociedad, n° 12, 109-125.

## FORMATION DES FORMATEURS DANS LES UNIVERSITÉS POPULAIRES

Roumanie

Peu de temps après 1989, bénéficiant de la coopération de l'«Institut für Internationale Zusammenarbeit – Deutscher Volkshochschulverband» (IIZ/DVV) (institut de coopération internationale de la fédération allemande des universités populaires) et avec l'accord du ministère roumain de la Culture, un groupe d'initiative de l'université populaire de Bucarest créa en 1993 l'Association nationale des universités populaires (ANUP) qui réunit en peu de temps (1997) dans un réseau national plus de 100 universités populaires, maisons de la culture et foyers culturels.

La formation constitue le point central de la stratégie institutionnelle de l'ANUP qui s'est adressée non seulement au personnel spécialisé, mais aussi aux professeurs intervenant, et qui proposait de transmettre des connaissances pédagogiques et didactiques sur la formation continue. On a insisté surtout sur la formation des animateurs culturels, en éliminant le plus possible la conception d'"administrateur" culturel à laquelle ils étaient habitués.

En partant d'un programme national d'investissement dans l'équipement technique de ce dispositif (entre 1993 et 1996, le projet IIZ/DVV pour la Roumanie a investi plus de 500 000 DM), ANUP a organisé entre 1993 et 1997 plus de 110 séminaires, soit en moyenne deux séminaires par mois, sur des thèmes très divers concernant: l'éducation politique, la formation professionnelle, le management, le marketing, la planification et la gestion, l'enseignement et l'éducation des adultes, la coopération avec les partenaires de la formation continue tels que les syndicats, les chambres de commerce et d'industrie, le patronat, les organisations non gouvernementales, et les représentants des administrations gouvernementales : ministères de la Culture, de l'éducation, du Travail et de la Protection Sociale, etc.

Ileana Boeru

*Référence**Logos* (1996), nn. 2, 3, 4.

## GARDIEN DE SOIRÉE • ABEND-ABWART

Suisse

Personne spécialement désignée pour la soirée afin de permettre à des groupes d'éducation des adultes d'occuper les bancs d'un établissement scolaire. Il peut s'agir du concierge qui garde l'école pendant la journée et est payé pour ses heures supplémentaires ou d'une autre personne rémunérée à l'heure.

Il ouvrira et fermera les portes, nettoiera les locaux, aidera à installer le matériel didactique, etc. Si c'est l'école (municipale ou cantonale) qui le paye, cela peut être considéré comme une aide indirecte à de petites institutions d'éducation des adultes ne disposant pas de locaux propres.

Carl Rohrer

## PERSONNE DE RÉFÉRENCE

Roumanie

Les personnels spécialisés qui travaillent dans les institutions appartenant au ministère de la Culture s'appellent *référénts*. La plus grande partie du personnel qui travaille dans ce domaine est engagée selon des règlements gouvernementaux qui stipulent comme condition minimale d'étude le baccalauréat. La décision de savoir si le baccalauréat est suffisant ou si une licence est nécessaire pour le poste de directeur appartient à l'administration locale, avec l'accord de l'inspection pour la culture ou d'autres organisations.

Des statistiques mises à disposition du ministère de la Culture montrent que les 334 maisons de la culture (dont 69 appartiennent aux syndicats, huit aux étudiants, et 44 aux jeunes) occupent le personnel suivant : spécialistes (directeurs et référents) 33,6%; fonctionnaires, comptables, personnel administratif 29,8%; personnel auxiliaire 36,3%. Dans 58 maisons de la culture, c'est à dire 27%, il n'y a pas de personnel de direction. Le niveau des salaires est plutôt inférieur, le pourcentage de personnel non qualifié est plus élevé que celui des spécialistes et, par conséquent, en moyenne, dans chaque maison de la culture, il y a moins de deux référents. L'âge moyen est assez élevé : les personnes de moins de 32 ans représentent 25%, et celles de plus de 40 ans 49%.

D'après les données concernant les foyers culturels, on constate que plus de 50% des postes de direction dans le réseau national formé de 2 738 foyers sont vacants. Les salaires des spécialistes ne peuvent pas être négociés librement, ils sont limités par le ministère de la Culture. Dans les conditions d'autofinancement total, on ne peut pas négocier les revenus provenant des frais d'inscription aux cours. De cette façon il n'existe aucun stimulant pour les salaires de ces institutions.

En Roumanie on ne peut pas parler d'un manque d'intérêt de la part des jeunes pour travailler dans la formation continue, mais on enregistre un manque d'attrait dû au niveau inférieur des salaires d'une part, et à l'image négative de ces institutions publiques d'autre part. Les maisons de la culture, les universités populaires et les foyers culturels sont encore considérés comme des structures appartenant au passé communiste.

Ileana Boeru

#### Référence

Haase, Ellinor (1997), *Schifirneþ*, Constantin, Paideia, n. 3.

## PROFESSIONNALISME • PROFESSIONALITAET

Allemagne

En Allemagne, le débat sur la «Professionalitaet» de la formation continue suscite de vives controverses depuis de nombreuses années. L'utilisation du terme *profession* sous-tend une structure hiérarchique : un métier est plus qu'un travail ou une activité. Une *profession* est plus qu'un métier. Tout ceci traduit certains besoins de formation et de formation professionnelle en général, et a un impact sur l'auto-perception des gens, sur leur image, la représentation de leurs intérêts, la qualité et la *Professionstheorie* (théorie de la profession). Dans un secteur où l'essentiel du travail est fait de façon non rémunérée ou comme activité secondaire (environ 500 000 personnes) et une petite partie seulement comme activité principale (environ 70 000 personnes), on peut difficilement parler de *profession*. Bien que l'éducation des adultes soit enseignée comme discipline académique depuis une trentaine d'années et fasse l'objet d'examens, le secteur annexe des occupations n'est pas bien organisé et il n'existe toujours pas de formation professionnelle axée sur la pratique.

Ceci explique l'introduction d'un nouveau terme utilisé dans ce contexte, souvent synonyme de *professionnalisme* : La «Professionalisierung» désigne la volonté d'augmenter le nombre d'employés à plein temps dans la formation continue. Etant donné la précarité de la situation et des perspectives d'emploi dans ce secteur professionnel, le *profession* est devenue un élément de qualité. Autrement dit, le *professionnalisme* désigne généralement une (bonne) qualité de travail. Il n'y a pas de critères bien définis pour identifier le bon travail professionnel. Les aspects sur lesquels on insiste le plus souvent dans les discussions sont :

- Programme d'études : le *professionnalisme* implique la planification détaillée du processus d'enseignement et de formation, l'analyse du groupe-cible et des participants, ainsi que la mise à disposition du matériel adéquat.

- Evaluation : le *professionnalisme* suppose l'analyse et l'évaluation du processus d'enseignement et de formation d'après des critères préalablement définis et vérifiables.
- Formation continue : le *professionnalisme* implique des programmes d'enseignement et de formation continue spécialisés, y compris la méthodologie, pour le personnel enseignant.
- Compétence pédagogique : le *professionnalisme* suppose un degré supérieur de connaissances méthodologiques, ainsi que la capacité à exploiter les situations réelles.
- Rapports avec les institutions : le *professionnalisme* implique des relations entre les formateurs et les institutions et/ou les organisations professionnelles correspondantes.
- Éthique : le *professionnalisme* implique une éthique professionnelle, une authenticité personnelle et la légitimité des activités pédagogiques.

Les institutions d'enseignement supérieur, les associations et les institutions telles que l'Institut allemand de formation continue et l'Institut fédéral de formation professionnelle essaient d'ancrer ces critères du *professionnalisme* dans la formation initiale et continue du personnel enseignant spécialisé dans l'éducation des adultes. Parallèlement, de gros efforts ont été consentis pour standardiser les critères, intégrer les différents concepts et promouvoir la coopération.

Ekkehard Nuissl

#### Références

- Fuchs-Brueninghoff E., Krug, E. Hrsg. (1997), *Veraenderungen in der Profession Erwachsenenbildung*, Frankfurt/M. (DIE-Materialien 12).  
 Gieseke, W. u.a. (1988), *Professionalitaet und Professionalisierung*, Bad Heilbrunn.

## TRAVAIL EN RÉSEAU POUR UN NOUVEL APPRENTISSAGE DES ADULTES • VERNETZUNG FÜR EIN NEUES ERWACHSENENLERNEN

Autriche

Le travail en réseau doit être entendu comme une coopération, axée sur le sujet et l'action, orientée sur l'objectif, entre des acteurs situés au-delà des limites institutionnelles avec une part importante de travail transsectoriel.

De nouveaux métiers dans l'éducation des adultes et la formation continue ainsi que des concepts inédits visant à leur amélioration ont favorisé et contraint ces nouveaux personnels au travail en réseau. L'exemple de l'éducation environnementale illustre les changements intervenus dans le champ éducatif. À l'intérieur du concept de *durabilité*, le travail en réseau constitue une part essentielle. En Autriche, des groupes de conseillers sur l'environnement (Umweltberatung) travaillent grâce à un soutien public. Le conseil environnemental lance des initiatives et propose des solutions orientées vers la pratique pour une action environnementale appropriée. Le travail d'un conseiller environnemental consiste à structurer le savoir existant, à stimuler de nouvelles recherches, à représenter des demandes environnementales par le conseil politique et à permettre la traduction de la durabilité dans la pratique des petites et moyennes entreprises. Les modèles de participation des citoyens deviennent plus importants.

L'«outplacement», parmi les mesures relatives à l'emploi, aide les personnes ayant des difficultés à accéder au marché de l'emploi au moyen d'une combinaison de formation, d'orientation éducative, de pratique du travail, de recherche d'emploi, de conception d'itinéraires individuels et d'éducation complémentaire.

Dans le cadre des projets européens a été établie la profession de *gestionnaire de formation* (Bildungsmanager). Les gestionnaires de formation coordonnent un réseau regroupant des dispensateurs de formation continue et d'éducation des adultes ainsi que des petites et moyennes entreprises concernées par la dimension européenne. Grâce à ce système incluant des formations, les petites et moyennes entreprises



en particulier créent la possibilité et les ressources pour se former entre entreprises à un niveau qualitatif élevé.

Dans le cadre du travail en réseau, des partenaires aux compétences différentes oeuvrent pour atteindre d'un objectif commun. Outre les dispensateurs traditionnels d'éducation des adultes et de formation continue, de petits et nouveaux dispensateurs de formation, de nouvelles petites entreprises, des organismes d'éducation et de formation ainsi que d'autres groupes contribuent également à un nouveau professionnalisme dans l'éducation des adultes et dans la formation continue. Le système devient plus flexible, le travail est effectué en étant orienté sur l'objectif et sur des tâches claires et précises.

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger

#### *Références*

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger (1995), *Theoretische Grundlegungen der Volkshochschul-Arbeit*. In: Michael Schratz, Werner Lenz (eds), *Erwachsenenbildung in Österreich: Beiträge zu Theorie und Praxis*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren, pp. 73-95.

Rupert Weinzierl, Christian Haerpfer (1995), *30 Trends für Österreich zur Jahrtausendwende*. Vienna: Passagen-Verlag.

