

L'ÉDUCATION TRANSVERSALE : PARTICIPATION, VIE, PARCOURS PROFESSIONNEL

Une introduction orientée vers la pratique pour les éducateurs
non formels



Cofinancé par
l'Union européenne

A propos de cette publication :

Ce guide peut aider les éducateurs à aborder les compétences transversales qui sont importantes dans différents contextes éducatifs et professionnels et dans différents domaines d'apprentissage. En particulier, le guide vise à souligner le potentiel des compétences acquises dans le cadre de la citoyenneté active, de l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme et de l'engagement civique pour le développement professionnel. Le chapitre 1 explique l'idée et l'approche générale de l'éducation centrée sur les compétences. Le chapitre 2 examine les particularités des processus d'apprentissage non formel et de l'apprentissage en tant que processus. Le chapitre 3 présente une introduction à la réflexion et à la gestion de la diversité sociale, qui est une question transversale dans les sociétés pluralistes. Enfin, nous présentons brièvement quelques approches pédagogiques qui jouent un rôle important dans l'éducation transversale axée sur les compétences et l'autonomisation.

Auteurs : Nils-Eyk Zimmermann (éditeur), Georg Pirker, Elisa

Traduction et révision linguistique :

Partenaire de coopération : Competendo - Boîte à outils pour l'apprentissage numérique

Partenaires du projet : Association EDIAS (FR, coordinateur), Bogazici Universitesi (TR), Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro (IT), Democracy and Human Rights Education in Europe (BE), Forum des Régions Européennes pour la Recherche l'Éducation et la Formation (FR), France Travail Auvergne-Rhône-Alpes (FR), Istituto Internazionale Di Diritto Umanitario (IT), Learning Designers (ES), Wiener Forum für Demokratie und Menschenrechte/Zentrum polis (AT).

LICEAL Linking Citizenship and Employability Perspectives in Adult Learning, coordonné par l'Association EDIAS, est financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont toutefois ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne peuvent en être tenus responsables.

Sauf mention contraire sous un article ou un élément, le contenu de cette publication est publié sous une [licence internationale Creative Commons Attribution Share Alike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

1 Penser ensemble la participation, la démocratie et l'employabilité

Pour de nombreuses personnes, il n'est pas facile de mener une vie décente en ces temps de changements économiques, écologiques, sociaux et politiques difficiles. C'est particulièrement vrai pour les personnes qui sont en dehors ou en marge du marché du travail (par exemple, le nombre croissant de personnes en situation irrégulière), pour les personnes qui ont besoin de qualifications et pour les personnes qui entrent sur le marché du travail mais dont les compétences ne sont pas ou sont insuffisamment reconnues dans les systèmes de validation et de certification.

Face à l'évolution rapide et qualitative du marché du travail et des exigences professionnelles, l'adaptation et le raisonnement sur la transférabilité des compétences d'un domaine à un autre (par exemple du social au professionnel) prennent de plus en plus d'importance. Cela remet également en question les systèmes de validation et de reconnaissance eux-mêmes au niveau systémique, qui doivent être adaptés aux réalités sociales changeantes.

Les défis demeurent pour tous, mais augmentent pour ceux qui ont des difficultés d'accès, comme les personnes peu qualifiées, celles qui ont des lacunes en matière de compétences, celles qui ont besoin de se recycler en raison de changements dans leur domaine de travail, ou celles qui sont confrontées à divers obstacles à l'entrée sur le marché du travail. En particulier, la polarisation des emplois, c'est-à-dire la diminution des emplois moyennement qualifiés résultant d'une demande accrue d'emplois hautement et faiblement qualifiés, constitue une évolution importante. L'OCDE prévoit que 14 % des emplois seront très probablement hautement automatisés à l'avenir et que 32 % seront radicalement transformés, avec une faisabilité de 50 à 70 % (Nedelkoska & Quintini 2018, p. 47). Des obstacles fortement structurels empêchent les personnes de quitter des emplois à temps partiel dans les basses qualifications du secteur des services (Peugny, 2019). Il en va de même pour les contextes de travail irrégulier (c'est-à-dire le freelancing fictif, le travail sur plateforme).

Par conséquent, de moins en moins de personnes peuvent compter sur le modèle d'intégration de l'après-guerre, à savoir la promotion interne au sein d'une entreprise ou l'abandon de la main-d'œuvre irrégulière sans soutien extérieur plus large. Si l'entrée sur le marché du travail est un défi, l'autre est d'avoir une perspective d'être employé en fonction de ses propres capacités et potentiels ou en jouissant de l'ensemble des droits sociaux et du travail.

Dans ce contexte, l'éducation à la tâche importante d'atténuer les problèmes de nature structurelle. Une approche moderne consiste à former les gens non seulement en fonction de leurs exigences professionnelles, mais aussi à permettre aux apprenants de voir, de développer et d'utiliser l'étendue de leurs compétences. Cependant, l'application

réussie d'une telle formation implique d'utiliser ces compétences dans les conditions limitatives décrites ci-dessus.

Si une personne handicapée se rend compte que ses capacités dépassent ce qui est exigé dans les conditions précaires de son atelier pour handicapés, que se passe-t-il ? Si un migrant ayant fait des études supérieures est contraint de travailler comme gig-worker dans la livraison de nourriture, qu'est-ce qui l'aide à changer de métier ? Ces exemples devraient illustrer le fait que l'éducation devrait, d'une part, aider les apprenants à prendre conscience des barrières et des obstacles concrets et d'autre part permettre d'identifier les acteurs de la société civile, de l'État et de l'économie qui s'occupent de ces questions. L'apprentissage devrait donner aux apprenants les moyens de surmonter ces obstacles - les obstacles individuels ou ceux qui ne peuvent être changés que politiquement. D'un point de vue éducatif, cela nécessite la combinaison de l'apprentissage individuel, de l'apprentissage lié à la démocratie et du soutien à l'engagement social/l'inclusion dans la société civile. En outre, cette constatation conduit à exiger que la formation professionnelle, avec son idée répandue de parcours clairement définis, s'accompagne d'une ouverture pédagogique aux ressources et aux besoins des apprenants. En particulier, elle pourrait accorder plus d'attention aux compétences et aux aptitudes qu'ils ont acquises ou qu'ils pourraient développer dans divers contextes sociaux en dehors du travail.

"En effet, le mot "parcours" a fini par occulter les compétences qui ont souvent été au cœur de la réflexion pédagogique de ces dernières années. La clé de la structuration et même de la réussite d'un projet de ce type est de disposer d'un parcours bien défini qui permette de prendre en charge progressivement ces publics défavorisés, tout en composant avec leurs potentiels souvent différents. Ce sont des réalités souvent oubliées dans les évaluations, qui se focalisent uniquement sur les méthodes pédagogiques traditionnelles et les taux de réussite, au détriment de la convivialité et du contenu holistique et humaniste créé" (Labrot, 2024).

Si la compétence civique est la capacité à participer activement et avec succès à la vie sociale, politique et culturelle et à jouir des droits démocratiques et fondamentaux, elle inclut la capacité à participer à la vie publique et à façonner la sphère publique, seul ou avec d'autres, à contribuer à la société et à se faire entendre. En cours de route, on acquiert des compétences pour résoudre des problèmes, traiter avec les autres, se considérer comme capable de prendre des initiatives, ou créer et utiliser des structures sociales pour ses propres objectifs. Il est certain que cette capacité soutient également les personnes dans le contexte du travail et a un effet positif sur la sphère personnelle/familiale.

Les études de cas LICEAL ont mis en évidence une cohérence entre l'acquisition de compétences entrepreneuriales et d'employabilité et de compétences civiques et sociales - qui, étonnamment, ont des niveaux similaires et se complètent. Le rapport conclut que ce n'est pas tant une étape unique dans un domaine de compétence spécifique qui est décisive pour la réussite, mais la décision de s'engager dans cette voie

COMPÉTENCES CLÉS : DÉFINITION

Compétences dont tous les individus ont besoin pour l'épanouissement et le développement personnel, l'employabilité, l'inclusion sociale, un mode de vie durable, une vie réussie dans des sociétés pacifiques, une gestion de la vie soucieuse de la santé et une citoyenneté active. Elles sont développées dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, de la petite enfance à l'âge adulte, et par le biais de l'apprentissage formel, non formel et informel dans tous les contextes, y compris la famille, l'école, le lieu de travail, le voisinage et d'autres communautés.

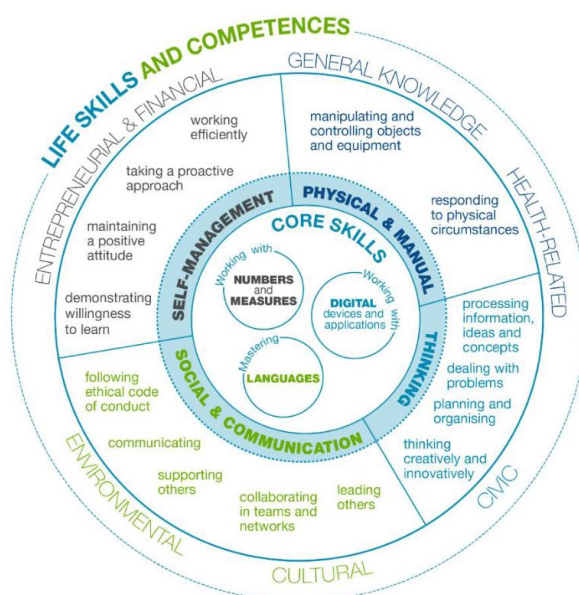
Union européenne (2018)

et la manière dont l'apprentissage est accompagné. L'apprentissage des adultes joue ici un rôle crucial.

Les compétences de transformation 2030 de l'OCDE (OCDE, NA) identifient trois domaines dans lesquels le développement des compétences devient crucial pour naviguer avec succès dans les transformations : créer une nouvelle valeur, réconcilier les tensions et les dilemmes, et prendre des responsabilités. Il est clair, à l'adresse, que des conseils et un accompagnement sont nécessaires pour explorer et exploiter ces domaines de compétences.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les compétences gagnent en importance au fur et à mesure qu'elles apparaissent comme pertinentes dans des contextes très différents. Les **aptitudes et compétences transversales** (ACS) sont des capacités acquises et éprouvées qui sont généralement considérées comme nécessaires ou utiles pour agir efficacement dans pratiquement tout type de travail, d'apprentissage ou d'activité de la vie. Elles sont "transversales" parce qu'elles ne sont pas exclusivement liées à un contexte particulier ([Cedefop](#) 2021). Suivant la proposition du Cedefop, on pourrait les imaginer comme un groupe :



- Les **compétences de base** au centre fournissent une base minimale pour l'apprentissage individuel et l'interaction avec les autres : Il s'agit de la "capacité à comprendre, parler, lire et écrire une (des) langue(s), à travailler avec des nombres et des mesures et à utiliser des appareils et des applications numériques".
- Dans un deuxième cercle autour des compétences de base : **Autogestion ; social et communication ; physique et manuel ;** capacités et compétences de **réflexion (cognitives)**.
- Autour de différentes **aptitudes et compétences pour la vie** : Connaissances générales, santé, civisme, environnement, esprit d'entreprise et finances.

→ Cet exemple illustre la nature transversale de certains groupes de compétences et la manière dont ils sont liés à d'autres.

→ Différents cadres de compétences et approches éducatives holistiques **donnent à certains aspects un poids différent**. Par exemple, l'éducation à la citoyenneté active traiterait les aspects liés à la démocratie avec plus de soin dans le tronc commun, tandis que l'éducation au développement durable constituerait un ensemble de compétences pour un programme davantage lié aux ressources et à la durabilité.

→ Ces modèles constituent un **outil d'orientation et de navigation pour les éducateurs et les apprenants**, et non des modèles "fourre-tout" cohérents pour tous les objectifs éducatifs. L'idée est que l'apprentissage devrait offrir des moments d'expérience et de réflexion (plus nombreux) afin d'aborder les dimensions transversales.

C'est là que l'éducation des adultes et l'EFPP, mais aussi l'orientation (professionnelle) et le conseil ou le mentorat entrent en jeu. Ils accompagnent et soutiennent les personnes dans l'identification des opportunités, l'adaptation et le transfert des capacités existantes dans des conditions changeantes, le développement de l'estime de soi, mais aussi l'acquisition d'une expérience d'auto-efficacité et de confiance.

Au cours de notre exploration du projet LICEAL, nous nous sommes particulièrement intéressés aux groupes de compétences qui sont particulièrement pertinents pour l'éducation à l'intersection entre la citoyenneté et l'emploi.

Les pratiques examinées dans le cadre du projet LICEAL confirment à peu près le caractère systématique du modèle présenté à la page précédente, car elles peuvent être bien intégrées. Elles fournissent également des informations sur la mesure dans laquelle les dimensions transversales sont incluses dans les concepts éducatifs modernes. Un examen plus approfondi des modèles de compétences transversales et de l'éducation civique peut contribuer à développer des programmes sur cette base de manière plus systématique.



1 D'une méta-perspective à une facilitation concrète

Afin d'accompagner et de façonner ces processus de manière adéquate, les professions de l'éducation des adultes doivent aller au-delà de l'acquisition de compétences ou de connaissances spécifiques et viser également le **tableau plus large** de la transformation personnelle et sociale, dans le cadre d'une formation davantage axée sur l'employabilité et d'approches de l'éducation civique : Par exemple, l'apprentissage des conditions structurelles du marché du travail, de la politique du travail et du système de soutien, ainsi que des droits des travailleurs et de l'autogestion, devient plus important à une époque où ces cadres structurels sont remis en question ou deviennent fragiles. Les barrières structurelles entre l'EFP et l'éducation à la citoyenneté constituent un défi, comme le note le Conseil de l'Europe : Cette dernière n'est pas nécessairement intégrée avec hésitation dans l'EFP "parce que le thème est perçu comme moins pertinent ici, mais en raison de la complexité et de la diversité de l'EFP dans une perspective européenne et souvent aussi nationale" (Conseil de l'Europe, 2024, p. 55)

Tout d'abord, les éducateurs peuvent contourner ces obstacles structurels en **intégrant** néanmoins dans leurs formations **les évolutions sociopolitiques de la société**

et le contexte du travail - et en se tenant au courant des réalités des personnes qu'ils forment.

Deuxièmement, travailler sur les attitudes et le développement personnel signifie savoir comment renforcer la **confiance des apprenants dans leurs capacités** à adopter et à faire face à l'évolution rapide des conditions (marché du travail, société...), tout en créant des sphères où les apprenants renouvellent leur confiance dans la capacité de nos sociétés démocratiques à gérer ces transformations de manière adéquate.

Troisièmement, ce type d'apprentissage a le caractère d'un **voyage coopératif**, où c'est souvent l'apprenant qui décide où il doit mener. Les éducateurs doivent adapter leur rôle et leur attitude de manière plus horizontale en conséquence.

Quatrièmement, l'apprentissage plus systémique, centré sur l'apprenant et coopératif s'appuie sur **une variété d'approches et de méthodologies** à l'intersection de l'apprentissage formel et non formel. Dans ce qui suit, nous utilisons le mot "facilitation" pour désigner cette nouvelle perspective de notre profession.

L'éducation relative aux compétences clés et reliant les deux domaines - l'employabilité et la citoyenneté - est à ce point un défi pour les éducateurs qu'ils s'exposent à une plus grande complexité : flexibilité, connaissance de la manière dont les différents ensembles de compétences sont liés les uns aux autres, mise en équilibre de leurs propres objectifs éducatifs avec les objectifs des apprenants, coopération avec les parties prenantes de l'éducation formelle et non formelle et d'autres parties ("tiers") pertinentes pour le contexte. Ce guide et les documents complémentaires (voir page suivante) sont destinés à les soutenir dans leur tâche socialement importante.

BOÎTE

LES DROITS FONDAMENTAUX DANS LE CONTEXTE DU TRAVAIL

Les droits fondamentaux sont valables dans toutes les sphères de la vie - dans la vie privée, la vie sociale et civique ou dans le contexte du travail. À partir des documents de base concernant les droits de l'homme et les droits fondamentaux, des documents plus spécifiques les relient au contexte civique et au contexte du travail et du travail.

- Conseil de l'Europe : [La sociale européenne](#)
- Nations Unies : [Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels \(PIDESC\)](#) | [Pacte international relatif aux droits civils et politiques \(PIDCP\)](#)
- L'Union européenne : [Traité de l'UE](#) (paragraphe 151)

END BOX

2 Matériel complémentaire pour ce guide : interactif compétences

L'explorateur de compétences LICEAL compare différents cadres de compétences bien établis qui traitent des compétences transversales. Il donne aux éducateurs un aperçu des différents cadres. L'explorateur vous informe sur la manière dont les cadres

définissent certaines compétences transversales qui sont importantes dans de nombreuses activités et contextes.

https://competendo.net/en/Competence_Explorer

Conception de la formation étape par

Cet outil pratique aide les éducateurs à concevoir des processus d'apprentissage axés sur les compétences, en mettant l'accent sur les compétences transversales qui sont pertinentes dans de nombreux domaines de la vie et des rôles sociaux.

https://competendo.net/en/Training_Design_Step-by-Step

Guide politique et boîte à outils pour les

Le guide politique informe les éducateurs et les apprenants sur les fondements politiques pertinents afin de les aider à établir des liens avec d'autres parties prenantes et d'accroître la pertinence de l'éducation civique. La boîte à outils pour les apprenants adultes dans différentes langues présente des ressources de différents pays qui s'adressent directement aux apprenants.

<https://competendo.net/en/LICEAL>

RÉFÉRENCES

Conseil de l'Europe (2024). [Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique \(RFCDC\). Document d'orientation pour l'enseignement et la formation professionnels](#). Conseil de l'Europe ; Strasbourg, août 2024.

Union européenne (2018). [Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie](#). ST/9009/2018/INIT ; JO C 189 du 4.6.2018, p. 1-13.

Hart, J. ; Noack, M. ; Plaimauer, C. & Bjørnåvold, J. (Cedefop 2021) [Vers une terminologie structurée et cohérente des aptitudes et compétences transversales](#). Troisième rapport au groupe de travail des États membres de l'ESCO sur une terminologie pour les aptitudes et compétences transversales (TSC). 02 juin 2021 Cedefop, Centre européen pour l'enseignement et la formation professionnels, Thessalonique

Labrot, L. et Pirker, G. (2024). Lier la citoyenneté et l'employabilité. Examen analytique des pratiques et premières conclusions. Projet LICEAL - Lier la citoyenneté et l'employabilité. DARE Blue Lines, Democracy and Human Rights Education in Europe (DARE network), Bruxelles.
<https://dare-network>.

Nedelkoska, L. & Quintini G. (2018). Automatisation, utilisation des compétences et formation. Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, n° 202, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>.

Peugny, C. (2019). Le déclin de l'emploi moyennement qualifié dans 12 pays européens : Nouvelles preuves de la polarisation de l'emploi. Research & Politics, 6(1). <https://doi>.

OCDE (NA). [Compétences transformatrices](#)

2 1. L'apprentissage non formel - une perspective tout au long de la vie

Dans un monde qui exige de plus en plus des individus qu'ils naviguent avec succès dans les transformations, les approches pédagogiques qui encouragent les apprenants à acquérir de l'efficacité par soi-même deviennent importantes. L'apprentissage non formel et l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) aident les apprenants à s'impliquer en tant que citoyen et mettent l'accent sur les composantes actives de l'apprentissage : la découverte, l'observation réfléchie, les essais et les erreurs et l'évolution en fonction des défis ou de la collaboration. La capacité à agir en tant qu'individus autonomes et responsables se forme dans des environnements d'apprentissage vastes et hétérogènes, qui sont donc intrinsèquement composés d'une variété d'expériences autour de nouveaux acquis.. Ces expériences, à leur tour, doivent être reliées entre elles au moyen d'un processus d'apprentissage consciemment conçu.

APPRENTISSAGE INFORMEL

"Formes d'apprentissage qui sont intentionnelles ou délibérées mais qui ne sont pas institutionnalisées. Elles sont moins organisées et structurées que l'éducation formelle ou non formelle. L'apprentissage informel peut inclure des activités d'apprentissage qui se déroulent dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autonome, familiale ou sociale" (UNESCO-UNEVOC).

ÉDUCATION NON FORMELLE

"Apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme un apprentissage (en termes d'objectifs d'apprentissage, de temps d'apprentissage ou de soutien à l'apprentissage). L'apprentissage non formel est intentionnel du point de vue de l'apprenant" (Cedefop, 2008).

Les groupes de projet sont un exemple d'espace d'apprentissage où se déroule l'apprentissage autodidactique. Contrairement aux programmes d'études à long terme d'une université, un projet est un groupement temporaire de personnes qui travaillent ensemble sur (quelques) objectifs spécifiquement décrits, réalistes et mesurables. Un projet peut même être mené sans aucun contexte institutionnel. Il n'est pas rare que les équipes de projet apprennent quelque chose de différent de ce qui était prévu. Alors que dans l'apprentissage informel, l'objectif est moins consciemment planifié, les contours du cadre d'apprentissage changent dès qu'un facilitateur, un accompagnateur ou un mentor s'implique dans une activité. Par exemple, un accompagnateur peut aider une équipe de projet à identifier ses objectifs d'apprentissage ou à identifier des alternatives dans une situation difficile. Le processus prend alors une forme intentionnelle. Le terme

d'éducation non formelle couvre tous les environnements d'apprentissage qui intègrent des activités autres que l'école ou l'enseignement supérieur pour aider les gens à développer leurs compétences et leurs connaissances.

Plus ces différentes opportunités d'apprentissage se complètent, plus le processus d'apprentissage devient efficace et durable. De tels processus combinent les interactions de groupe et l'apprentissage par l'expérience, l'apprentissage cognitif, les possibilités d'apprentissage informel et la réflexion (réseau DARE, 2016).

1 Lien avec les compétences

Une application réussie et pertinente de l'apprentissage se produit lorsque les individus activent et appliquent les connaissances, les attitudes et les aptitudes dans une situation spécifique. Cette capacité peut être décrite comme une compétence. Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, les individus ne passent que peu de temps dans les établissements d'enseignement. En dehors des cadres formels d'apprentissage, ils poursuivent leur développement personnel, acquièrent de nouvelles connaissances et façonnent leur personnalité. Cette vision de l'apprentissage en tant que processus continu, transformateur et diversifié devient de plus en plus importante pour les sociétés en transition.

Plusieurs approches éducatives tirent une formulation spécifique d'objectifs autour de cette approche très universelle, qui est également basée sur les compétences, mais qui donne la priorité à ses propres objectifs. En d'autres termes, elles considèrent le concept d'apprentissage basé sur les compétences à travers un prisme particulier. Il peut s'agir d'approches très spécifiques, telles que la formation à un emploi particulier, l'apprentissage dans un domaine thématique particulier, etc. Un exemple d'approche holistique plus large est l'éducation à la citoyenneté démocratique/l'éducation aux droits de l'homme, puisque cette dernière est pertinente dans de très nombreux domaines de l'apprentissage et de la société.

Un autre exemple est l'apprentissage de la numérisation, qui joue un rôle dans presque tous les domaines de la vie dans la société numérisée. L'éducation au développement durable ou l'apprentissage global prétendent également, d'une part, être une composante transversale dans toutes les approches et programmes éducatifs possibles et, d'autre part, créer les liens nécessaires avec l'éducation dans d'autres domaines.

APPRENTISSAGE CENTRÉ SUR LES COMPÉTENCES

- Prend en compte toutes les expériences des apprenants dans différentes situations, rôles et étapes de la vie comme pertinentes.
- Va au-delà de l'apprentissage centré sur les connaissances, en travaillant également sur les attitudes, les valeurs et les compétences, et reflète la manière dont elles interagissent.
- Prend au sérieux les apprenants individuels et adapte les activités d'apprentissage à leurs besoins.
- Considère l'apprentissage comme un processus coopératif et social - entre la classe et la vie réelle, l'apprentissage formel, non formel et informel - lié à différents secteurs de la société.

la vie réelle, l'apprentissage formel, non formel et informel - en lien avec différents secteurs de la société.

- Renforce l'appropriation par l'individu de son propre apprentissage, encourage le travail sur les compétences personnelles et renforce la capacité à "apprendre à apprendre".

COMPÉTENCES

Une combinaison de connaissances, de compétences et d'attitudes, où :

- Les connaissances sont composées de faits et de chiffres, de concepts, d'idées et de théories qui sont déjà établis et qui permettent de comprendre un certain domaine ou un certain sujet ;
- Les compétences sont définies comme l'aptitude et la capacité à exécuter des processus et à utiliser les connaissances existantes pour obtenir des résultats ;

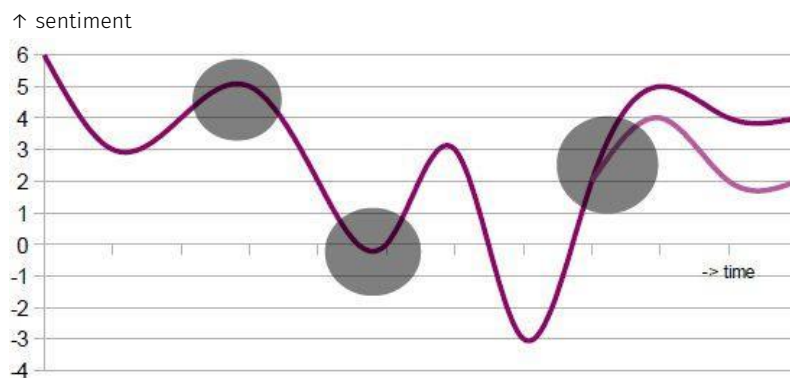


Les attitudes décrivent la disposition et l'état d'esprit qui permettent d'agir ou de réagir à des idées, des personnes ou des situations ([compétences clés de l'UE pour l'éducation et la formation tout au long de la vie](#)).

Le défi consistant à envisager les objectifs éducatifs, les approches et les possibilités de formation d'une manière plus intersectorielle ou interdisciplinaire apparaît clairement lorsque l'on pense aux compétences transversales. En particulier, la flexibilité des options d'apprentissage extrascolaire non formelles, leur capacité à relier un domaine de formation spécifique au "tableau d'ensemble" de la société, leur approche visant à maintenir des objectifs plus élevés (tels que l'autonomie, la participation et l'épanouissement de l'apprenant) non pas en arrière-plan mais au premier plan des possibilités d'éducation, plaident en faveur d'une réflexion plus approfondie sur la qualification professionnelle avec ces pédagogies et l'approche de l'éducation extrascolaire.

2 NON-LINÉARITÉ

L'apprentissage est situationnel, adaptatif, parfois accidentel. Il se déroule dans des phases d'orientation, de demande d'emploi ou de chômage. Ainsi, les individus ne peuvent pas utiliser toutes leurs ressources et leur énergie en permanence, car leur attention est requise dans de nombreux domaines en même temps, en particulier pendant les périodes de changement. En ce sens, l'apprentissage est un processus non linéaire constant. Un cadre d'apprentissage typique est présenté ci-dessous. L'axe horizontal décrit le temps, l'axe vertical décrit le sentiment associé à un processus d'apprentissage ou à un progrès personnel.



Du point de vue de l'évaluation, les parties linéaires peuvent être moins intéressantes. Les sources de réflexion les plus précieuses sont les **points d'inflexion** de la courbe et les **zones ambiguës** (confusions, sources d'apprentissage). Les confusions représentées par les points d'inflexion de la courbe nous confrontent à l'incertitude et à l'ambiguïté. L'apprentissage expérientiel, par exemple dans les pratiques explorées par le projet LICEAL (Labrot & Pirker, 2024), renforce la capacité à faire face à ces défis en apprenant de ces situations.

En outre, il faut tenir compte du fait que le processus d'apprentissage lui-même consiste en **différents microprocessus qui sont** eux-mêmes **circulaires**. En ce sens, l'apprentissage est une spirale - agir/acquérir de l'expérience, réfléchir, conclure, aller de l'avant (Kolb & Kolb, 2005). Par conséquent, les processus d'apprentissage par l'expérience prévoient un espace pour analyser l'expérience acquise et nourrir ainsi une réflexion transversale régulière.

3 APPRENDRE À APPRENDRE

Apprendre à apprendre est une compétence nécessaire à l'apprentissage autonome et au développement personnel, en particulier dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. C'est l'une des compétences transversales.

Pour être en mesure d'assumer ses propres responsabilités et celles des autres, et pour pouvoir faire face à une nouvelle situation ou à un nouveau défi, les gens ont besoin de confiance en soi et de motivation. Une capacité métacognitive les aide à vérifier si la voie empruntée est (encore) la bonne ou à décider laquelle des nombreuses voies qui s'ouvrent doit être empruntée. Hensge, Lorig et Schreiber (2006) décrivent ces aspects comme la dimension de la **compétence personnelle** (par opposition aux dimensions méthodologique, sociale et thématique/professionnelle). D'autres auteurs arrivent à des conclusions similaires, certains parlent de compétence personnelle, d'autres d'apprendre à apprendre, tout en mettant l'accent sur des aspects différents.

L'apprentissage auto-organisé tout au long de la vie soutient ce développement des capacités personnelles. Les compétences personnelles doivent être formées et ne peuvent être considérées comme allant de soi. Votre salle de séminaire est le terrain d'entraînement idéal pour cette tâche, et la compétence personnelle devrait être abordée comme une compétence transversale - explicitement ou implicitement par le biais d'une méthodologie portant sur la capacité d'auto-apprentissage, la résolution indépendante de problèmes ou l'auto-organisation.

La décision de mettre en place un dispositif d'apprentissage influe déjà sur la manière dont le processus d'acquisition peut ultérieurement aborder l'autonomie et l'auto-organisation.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Capacités apprises et éprouvées qui sont généralement considérées comme nécessaires ou précieuses pour une action efficace dans pratiquement tout type de travail, d'apprentissage ou d'activité de la vie. Elles sont "transversales" parce qu'elles ne sont pas exclusivement liées à un contexte particulier (emploi, profession, discipline universitaire, engagement civique ou communautaire, secteur professionnel, groupe de secteurs professionnels, etc.) [Glossaire de l'éducation et](#)

MODALITÉS D'APPRENTISSAGE

	Autodidactique	Contrôle externe
Orientation de l'apprentissage	Se concentre sur la personne qui apprend	Se concentre sur la personne qui enseigne
Activité des apprenants	Apprendre en agissant	Personne apprenante dévoreuse de connaissances
Restrictions de temps et d'espace	Flexible	Horaires fixes et lieux d'apprentissage
Objectifs/contenu	Défini par les apprenants	Défini pour les apprenants

Selon Siebert (2006)

Par conséquent, les éducateurs d'adultes doivent trouver des stratégies pour aligner l'orientation de l'apprentissage, les activités, les temporalités, l'environnement et le contenu. Par exemple, pour trouver un équilibre entre leur désir de résultats et de contrôle des acquis et l'objectif de renforcement de l'autonomie des apprenants.

ENCOURAGER L'APPRENTISSAGE AUTONOME

- Les apprenants réfléchissent à leurs styles, besoins et préférences en matière d'apprentissage.
- Ils se familiarisent avec les approches et les compétences en matière de planification : plans d'apprentissage, évaluation, travail sur liste de contrôle...
- Former une orientation vers les opportunités et les solutions
- Pratiquer des méthodes de fixation d'objectifs
- Utiliser des journaux d'apprentissage ou des portfolios pour l'auto-documentation
- Utiliser des outils d'auto-évaluation
- Formation à la gestion de l'**ambiguïté** et des situations inattendues

POUR EN SAVOIR PLUS : LIFEComp

LifeComp est la proposition de la Commission européenne visant à faire de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'apprentissage auto-organisé une compétence clé. Publiée en 2020, elle décrit l'apprentissage de l'apprentissage comme une "attitude positive à l'égard de son bien-être personnel, social et physique et de l'apprentissage tout au long de la vie" (p. 12) et, plus

concrètement, comme la "capacité à poursuivre et à persévérer dans l'apprentissage, et à organiser son apprentissage" (p. 57). Le cadre LifeComp comprend trois dimensions :

- Dimension personnelle : Ce domaine traite des questions d'autorégulation, d'acquisition de flexibilité et de bien-être physique et psychologique.
- Dimension sociale : Ce domaine concerne la capacité à faire preuve d'empathie envers les autres, à communiquer et à collaborer.
- Apprendre à apprendre Dimension : Attitude positive à l'égard de l'apprentissage continu, de la pensée critique et de la gestion de ses propres étapes d'apprentissage.

→ <https://doi.org/10.2760/302967>

4 APPRÉCIATION ET ÉVALUATION

Les processus éducatifs flexibles et expérimentaux nécessitent des acquis tangibles afin d'émettre des jugements raisonnés et d'appliquer des plans. Par conséquent, l'évaluation dépend toujours d'un bon suivi et d'une documentation complète. Au lieu des formes traditionnelles d'évaluation (tests de type examen ou similaires), l'éducation non formelle utilise une variété d'autres solutions.

L'ÉVALUATION

Nous sommes sur une Interprétation structurée et une signification des impacts prévus ou réels des propositions ou des résultats. L'évaluation examine les objectifs initiaux et ce qui est prévu ou ce qui a été accompli et comment cela a été accompli. L'évaluation peut être formative, en cours de processus ou d'atelier, ou **sommative**, en tirant les leçons d'une action ou d'un processus achevé.

Une approche populaire est l'**auto-observation** documentée, par exemple avec un journal. Un journal permet d'enregistrer les moments clés et la manière dont les apprenants les ont gérés (avec succès ou non). Il préserve les impressions ou les propos éphémères que l'on oublie trop rapidement lorsqu'on est pleinement impliqué dans un processus expérimental.

L'évaluation menée par l'apprenant permet également aux éducateurs d'accéder à ces informations. En outre, elle renforce l'attitude des apprenants et leur prise de responsabilité dans le processus d'apprentissage. **Une évaluation formative** efficace et **régulière** aide les éducateurs à adapter leurs plans en fonction des besoins qui apparaissent au cours du processus. Parfois dans le cadre de cycles d'évaluation explicites, parfois sous des formes plus informelles ou réalisées par les apprenants eux-mêmes.

Ce qui s'applique au processus d'apprentissage et aux apprenants est également pertinent pour les éducateurs. Tout comme le processus pour les apprenants, les éducateurs doivent également vérifier régulièrement si leurs objectifs ou priorités personnels changent, quels sont leurs points forts ou leurs points d'amélioration, ou comment ils peuvent revoir leur approche et leurs plans.

POUR EN SAVOIR PLUS

ÉVALUATION

Boîte à outils numérique de Competendo. → [LIEN](#)

ÉVALUATION ET RECONNAISSANCE DANS L'APPRENTISSAGE FORMEL ET NON FORMEL DANS LA FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT

Israel, H. avec Jónsdóttir, S. ; Martínez, R. ; Zimmermann, N. Créé dans le cadre du projet EntreComp 360. → [LIEN](#)

PLUS DE [Évaluation](#)

5 FLEXIBILITÉ ENTRE LES OBJECTIFS ET LE PROCESSUS

L'équilibre entre une approche axée sur les objectifs et une approche axée sur les processus est ce qui rend l'expérience d'apprentissage holistique complète. Cela signifie que nous devons toujours être conscients qu'il peut être nécessaire de modifier les plans et qu'il n'est pas possible de s'en tenir complètement au programme du séminaire que vous aurez établi à l'avance. Lorsque les éducateurs et les apprenants conviennent d'ajuster régulièrement leurs plans et leurs objectifs, cela implique que les éducateurs doivent consulter les apprenants et discuter des programmes de manière transparente. Cela peut se faire, par exemple, en discutant du déroulement et des objectifs lors de sessions matinales régulières, ou en proposant une boîte à idées anonyme relevée avant chaque session quotidienne, ou en invitant les participants à interagir avec le processus en démontrant la capacité des éducateurs à revoir les contenus au fur et à mesure..

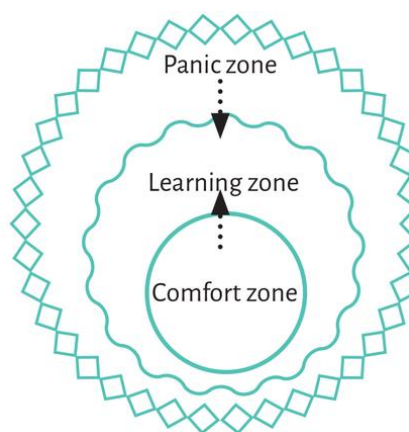
6 ZONE D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage est un processus émotionnel intense. D'une part, il est ludique et inspirant, d'autre part il est lié à des sentiments tels que l'incertitude, l'anxiété, la déception et parfois la frustration.

Lorsque les apprenants expérimentent quelque chose pour la première fois, ils se posent souvent des questions telles que : Suis-je capable de faire cela ? En sais-je assez ? Que dois-je faire ? Cette incertitude indique qu'ils quittent **leur zone de confort** pour entrer dans la **zone d'apprentissage**.

Certaines situations nous apprennent qu'il peut être bon d'être en questionnement. Cependant, si un apprenant se sent impuissant et paniqué, cela peut signifier qu'il est déjà dans la **zone de panique** et que le processus d'apprentissage ne fonctionne pas. Garder les gens dans leur zone d'apprentissage signifie maintenir un équilibre sain entre l'incertitude et le contrôle. Les personnes qui commencent à paniquer ont besoin de structure et de simplicité pour pouvoir retourner dans leur zone d'apprentissage. Ceux qui sont moins passionnés ou trop détendus ont besoin d'être stimulés (Gawinek-Dagargulia et al., 2016).

Le modèle pour ce type de situation peut se référer aux travaux de L. Vygotsky. Il a décrit l'espace à la limite entre le confort et l'inconnu comme une "zone de développement proximal" et comment la facilitation et l'orientation peuvent aider les apprenants à y pénétrer, respectivement comment l'élargir, par exemple en fixant consciemment des défis (Vigotsky, 1978). L'**échafaudage** est une approche apparentée.



Les deux approches mettent l'accent sur le rôle instructif du facilitateur pour créer et réduire les défis et maintenir les apprenants dans la zone d'apprentissage.

7 LES CADRES DE COMPÉTENCES EN TANT QU'OUTIL

Faciliter l'acquisition de compétences générales en plus de l'enseignement d'un sujet nécessite une compréhension systématique de ces compétences en plus du plan de contenu d'une formation ou d'un atelier. Où les apprenants peuvent-ils développer ces compétences dans leur vie, quelles sont les sous-compétences pertinentes ? Cela peut rapidement devenir très complexe. Les cadres de compétences tentent de fournir une orientation (Bacigalupo, 2022).

- Au lieu de fournir des lignes directrices thématiques solides, les cadres de compétences rappellent aux éducateurs qu'ils doivent **se concentrer sur les besoins et les capacités individuels**. Au lieu de se demander "quels éléments dois-je enseigner ?", la question est plutôt "que devraient être capables de faire les apprenants par la suite ?". Cela est particulièrement évident dans la manière dont les cadres de compétences décrivent les objectifs. "Les apprenants seront capables de..."
- Une description des objectifs d'apprentissage et des résultats basée sur les compétences aide les éducateurs et les apprenants à **(auto)évaluer, reconnaître et décrire les** niveaux de compétence et à progresser dans un processus d'apprentissage de manière plus précise, car elle invite à examiner attentivement les points forts et les domaines de développement individuels. Les cadres de compétences peuvent servir de guide pour l'(auto)description et la reconnaissance des compétences non formellement acquises et ne doivent pas nécessairement être utilisés pour la validation formelle.
- Les compétences sont transversales, c'est-à-dire qu'elles sont **utiles dans différentes situations**. Il n'existe pas de cadre de compétences unique qui englobe toutes les compétences transversales, de sorte que les éducateurs et les facilitateurs peuvent être amenés à développer des activités d'apprentissage qui rassemblent **des éléments de différents cadres de compétences** pour répondre aux objectifs d'apprentissage spécifiques de leur organisation ou de leur établissement d'enseignement, afin de créer un ensemble cohérent.
- Cela nécessite une approche systémique où nous **apprenons comment les choses sont liées et interagissent**, et aide à mieux comprendre la nature d'une compétence. En ce sens, les cadres de compétences peuvent également être considérés comme des **catalogues systématiques**.
- Enfin, ils **complètent d'autres formes de description des** processus d'apprentissage, sous la forme de plans de séminaires, de notes conceptuelles, etc. Les éducateurs ont la liberté d'identifier la forme qui correspond le mieux aux besoins de l'apprenant.

8 L'AUTONOMISATION

À la lumière de la forme idéale de participation, la question cruciale pour les éducateurs est de savoir comment aider les gens à atteindre le sommet de l'échelle de la participation, en devenant des leaders efficaces et des individus autonomes au sein de leurs groupes sociaux, de leurs communautés et de leurs sociétés dans leur ensemble.

Les possibilités de participation étant liées au pouvoir, l'approche didactique fondamentale est l'autonomisation. En tant qu'approche basée sur la compréhension du pouvoir et des relations de pouvoir, elle aborde des questions telles que : Comment obtient-on et utilise-t-on le pouvoir ? Comment façonner les relations de pouvoir ? Comment pouvez-vous gagner en influence ?

RENFORCEMENT DES CAPACITÉS

Un processus de promotion des compétences pour l'activité sociale publique, l'organisation coopérative et la participation à la prise de décision publique.

AUTONOMIE

Un processus auto-organisé, souvent informel ou non formel, d'acquisition de ces compétences.

Au niveau individuel, l'autonomisation est le fait de sentir, d'accepter et d'utiliser ses acquis individuels en termes d'action indépendante et responsable. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, il peut être compris comme un processus de développement des compétences pour l'activité sociale publique, l'auto-organisation coopérative et la participation à toute prise de décision publique.

En ce sens, l'autonomisation n'est pas toujours synonyme d'éducation à la citoyenneté. De nombreuses activités sont le résultat de l'auto-apprentissage et de l'auto-organisation. Mais une compréhension de l'autonomisation en tant qu'**apprentissage** et de l'action civique en tant qu'**apprentissage actif** pourrait soutenir ces processus. Dans le contexte de l'éducation civique centrée sur les compétences, l'autonomisation est une condition et un objectif des processus d'apprentissage et des formations participatives.

POUR EN SAVOIR PLUS

L'AUTONOMISATION : L'HISTOIRE D'UN CONCEPT CLÉ DANS LE DISCOURS CONTEMPORAIN SUR LE DÉVELOPPEMENT

Calvès, Anne-Emmanuèle. (2009). Revue Tiers Monde 200 → [LIEN](#)

9 ET LA DÉMOCRATIE ?

Les aspects mentionnés ci-dessus décrivent une approche centrée sur l'apprenant et, comme le montrera le chapitre suivant, une éducation inspirée par un style horizontal plutôt que vertical. En tant que telle, elle contribue certainement à une compréhension démocratique de l'éducation, avec un objectif émancipateur et orienté vers une plus grande autonomie de l'apprenant

En ce sens, les organisations qui se consacrent à l'inclusion, à l'autonomie, à la participation démocratique ou à l'auto-organisation (nous pensons aux organisations syndicales ici) pourraient également étudier la manière de faire coïncider l'objectif avec la méthodologie éducative. L'approche horizontale, centrée sur l'apprenant, axée sur les compétences et les processus - particulièrement établie dans le domaine non formel - pourrait être une source d'inspiration. Cependant, l'application de certains principes de l'apprentissage non formel ne permet pas en soi d'aborder les compétences démocratiques. C'est là qu'intervient l'éducation à la citoyenneté non formelle, avec une

pédagogie spécifique qui aborde les développements sociopolitiques, la pensée critique et systémique ou la participation active en tant que citoyens démocratiques et pour une culture et un avenir démocratiques.

RÉFÉRENCES

- Bacigalupo, M. (2022). [Les cadres de compétences comme outils d'orientation](#). RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (12), pp. 20-33.
- Caena, F. (2019). [Élaboration d'un cadre européen pour la compétence clé personnelle, sociale et d'apprentissage \(LifEComp\)](#). Literature Review & Analysis of Frameworks, Punie, Y. (ed), EUR 29855 FR, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, JRC117987.
- Réseau DARE (2016). [DARE sur le rapport conjoint sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation \(ET 2020\) - une perspective d'éducation non formelle à la citoyenneté démocratique](#).
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Cedefop (2008). [Terminologie de la politique européenne d'éducation et de formation](#) ISBN 92-896-0472-7
- Union européenne (2018). [Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie](#). ST/9009/2018/INIT ; JO C 189 du 4.6.2018, p. 1-13.
- Hensge, K ; Lorig, B. ; Schreiber, D. (2006). [Kompetenzstandards in der Berufsausbildung : Abschlussbericht Forschungsprojekt 4.3.201 \(JFP 2006\)](#) Institut fédéral pour l'enseignement et la formation professionnels (BIBB), Bonn.
- Kolb, Alice Y. ; Kolb David (2005). [Styles d'apprentissage et espaces d'apprentissage : Enhancing Experiential Learning in Higher Education](#). Academy of Management Learning & Education ; Vol. 4, No. 2 (Jun., 2005), pp. 193-212.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. (2020). Commission européenne, Centre commun de recherche. [LifeComp : the European Framework for personal, social and learning to learn key competence](#), Office des publications de l'Union européenne.
- Siebert, H. (2006). Selbstgesteuertes Lernen und Lernbegleitung - Konstruktivistische Perspektiven, Augsburg.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups, Psychological Bulletin, 1965, 63, pp. 384-399.
- Centre UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels [Glossaire TVETipedia](#)
- Vygotsky, L. S. (1978). L'esprit dans la société : Le développement des processus psychologiques supérieurs. Cambridge, MA : Harvard University Press.

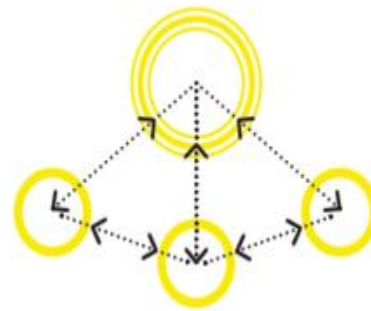
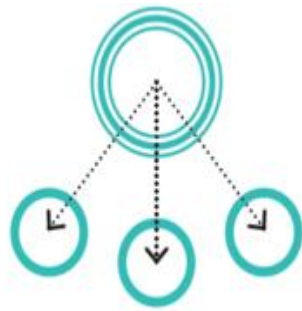
3 2. L'animation dans l'éducation des adultes

En complément de la formation centrée sur les connaissances, une approche éducative axée sur les compétences transversales exige beaucoup plus de la part des éducateurs. Elle aborde les aptitudes, les connaissances et les attitudes et combine l'apprentissage émotionnel, pratique et théorique. En outre, les besoins et les capacités des apprenants déterminent essentiellement les points abordés. Parce que le processus d'apprentissage considère l'**autonomie et l'autodirection de l'apprenant** comme la clé du succès, il se concentre sur la **capacité de ce dernier à appliquer** ce qu'il a appris, non pas dans un seul contexte, mais dans de nombreux domaines de sa vie. Dans le domaine spécifique de l'employabilité et de l'orientation professionnelle, la nécessité d'un rôle professionnel des éducateurs d'adultes en tant que facilitateurs d'une formation plus holistique avec une flexibilité méthodologique entre le conseil, l'orientation, l'accompagnement et la réflexion constitue une forte plus-value.

Afin de répondre de manière appropriée et flexible aux besoins et aux situations des apprenants, ce type d'éducation nécessite de la **variabilité et une certaine profondeur qualitative**.

Les éducateurs sont plus qu'ailleurs les compagnons des apprenants dans un processus où l'apprentissage fait face à des défis réels. En pédagogie, le terme de facilitation en est venu à décrire ce changement de perspective sur l'apprentissage.

L'animation d'une formation ou d'un atelier peut être très différente du type d'enseignement qui a souvent lieu dans les écoles. Traditionnellement, un enseignant est une personne qui diffuse principalement des connaissances. La facilitation, quant à elle, consiste à accompagner les personnes au cours d'un processus d'apprentissage complet dans lequel elles développent des compétences. Les éducateurs créent les conditions adéquates pour que les individus acquièrent des connaissances et des compétences de manière autonome, en fonction de leurs besoins spécifiques. C'est l'un des aspects de l'autonomisation. Notre profession est mieux comprise grâce à une nouvelle définition : il s'agit de passer de l'enseignement à la facilitation, à la **modération** et à l'**encouragement**.



Enseignement : diffusion unidirectionnelle de connaissances par l'intermédiaire d'un enseignant qui façonne ensemble un processus d'apprentissage

Faciliter : accompagner et

1 RECONNAÎTRE LES CONNAISSANCES EXISTANTES

La facilitation s'appuie sur les connaissances, les compétences, les capacités et le potentiel préexistants de l'individu. Avez-vous confiance dans la capacité de votre apprenant à agir avec succès ? C'est ce que l'on appelle l'**orientation vers les ressources**.

La facilitation ne se limite pas à permettre à chacun de faire ce qu'il veut. Les éducateurs utilisent toujours des connaissances spécifiques et guident les apprenants. La facilitation consiste à accorder à l'**expérience et aux connaissances des participants** plus de pertinence que dans l'enseignement traditionnel. En ce sens, la facilitation est un pas vers le partage de l'expertise et de l'appréciation, de l'acquisition verticale à l'acquisition horizontale des connaissances.

Orientation des ressources

LEADERSHIP SITUATIONNEL ET PARTAGÉ

La différence entre une volonté d'autonomisation et l'éducation traditionnelle réside dans l'attitude à l'égard des apprenants. Une attitude facilitatrice cherche activement à relier les expériences dans une situation d'apprentissage en coopération avec les ressources des participants (expériences de vie, connaissances, compétences, ...).

Étant donné que les participants ou les apprenants ont des styles d'apprentissage différents, les compétences méthodologiques des éducateurs d'adultes aident un groupe à faire jouer sa motivation et ses intérêts. La facilitation aide les apprenants à trouver la motivation, à identifier les objectifs, à développer des stratégies d'action, à réfléchir sur leurs compétences existantes et à identifier les défis.

Les compétences des éducateurs en matière de modération sont également utilisées ici pour **permettre au groupe de prendre des responsabilités** sous la forme d'un leadership partagé. Cela a des conséquences sur la position de l'éducateur au sein du groupe d'apprentissage.

Le défi consiste à trouver la position qui convient le mieux au processus d'apprentissage dans son ensemble. En ce qui concerne votre rôle, vous pouvez être confronté à des questions spécifiques, telles que : Dois-je expliquer quelque chose ici ou dois-je me concentrer sur le travail de groupe actif ? Quelle partie de l'explication que j'ai préparée est vraiment utile ?

DES CHAUSSURES DIFFÉRENTES : LES RÔLES DANS LA FACILITATION



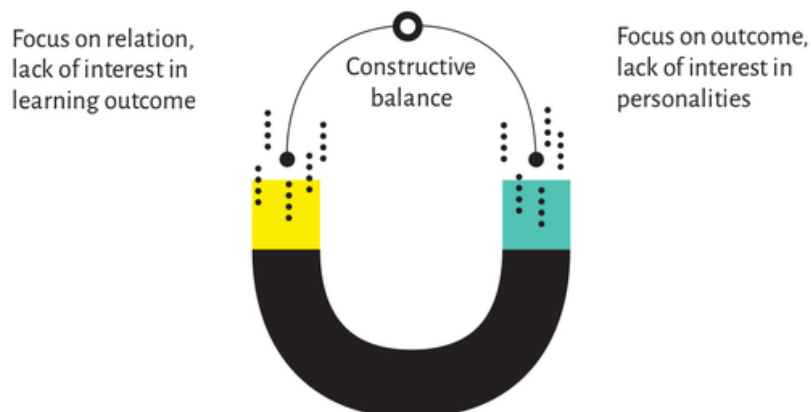
2

LES RELATIONS

Lorsque les frontières entre les éducateurs et les participants deviennent plus fluides, les éducateurs peuvent être confrontés à des défis. Partager la même vision de la manière dont la communication et la collaboration devraient se dérouler et un terrain d'entente pour une culture d'apprentissage démocratique sont des conditions préalables à une atmosphère de confiance où les participants peuvent s'ouvrir au monde extérieur. Dans ce sens, les participants et les éducateurs sont égaux.

D'autre part, des situations demandent fréquemment aux éducateurs de fournir une orientation, servir de modèle ou inspirer les autres par leur expérience ou leur expertise.

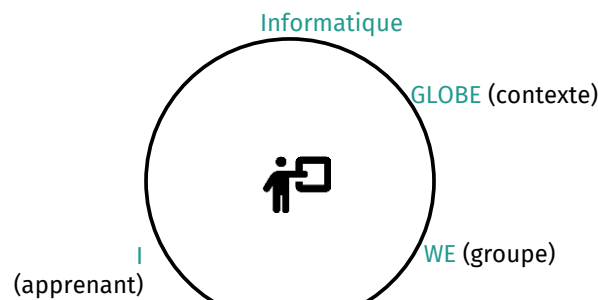
Dans un environnement d'apprentissage partagé et holistique, les éducateurs sont également inclus dans le processus, à un niveau cognitif, expérimental et émotionnel. Leur relation avec les participants a un impact direct sur le processus d'apprentissage. Le défi consiste à établir une **relation confiante et constructive** avec les participants tout en gardant à l'esprit la responsabilité liée au rôle d'éducateur. En d'autres termes, les éducateurs font partie du jeu mais ils sont aussi des partenaires qui ont une responsabilité plus grande sur le déroulement de l'ensemble du processus.



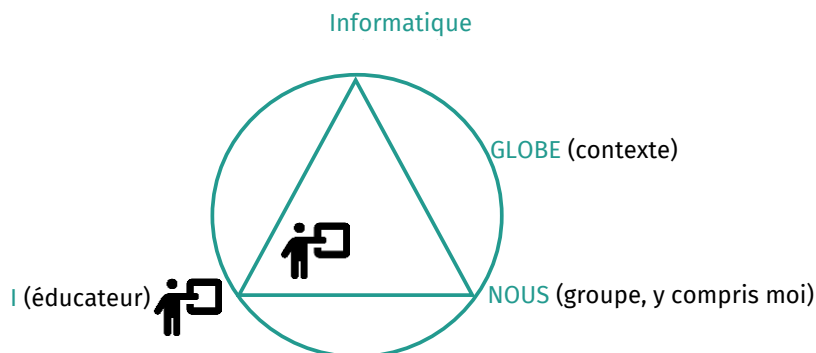
Relation constructive

À différentes étapes d'un processus, l'éducateur est impliqué sous différentes formes et avec différents objectifs. L'approche de l'apprentissage social et du développement personnel fondée sur l'**interaction centrée sur le thème (TCI)** (créée par Ruth Cohn et d'autres ; Schneider-Landolf, et al., 2017) peut servir d'orientation. La TCI met l'accent sur l'interconnexion des dimensions individuelles, sociales et thématiques dans le contexte de l'apprentissage (qui inclut également les conditions sociétales plus larges). L'ambition

des éducateurs est de mettre en œuvre des processus d'apprentissage qui tiennent compte de toutes ces dimensions.



Étant donné que les éducateurs sont également impliqués en tant qu'individus dans le processus social, ce modèle peut également les aider à se responsabiliser et parvenir logiquement à gérer le fait de faire partie d'un processus partagé et d'avoir une responsabilité spécifique en même temps :



On peut donc en conclure que l'éducateur doit répondre aux besoins suivants :

- du groupe d'apprenants dans le processus (dimension WE) et des besoins individuels de l'apprenant (dimension I)
- définis par les programmes ou les prestataires de formation, influencés par les conditions sociales concrètes des apprenants et des éducateurs (dimension GLOBE)
- de l'éducateur (dimension I), y compris l'autoréflexion professionnelle et l'autolimitation
- les exigences résultant de la dimension thématique (dimension informatique)
- veiller à ce que le processus d'apprentissage tient compte de toutes ces dimensions

L'éducation qui travaille avec des personnes dans des processus de changement peut tirer la justification et les limites de sa mission du **travail social**, tel qu'il est décrit dans le "**triple mandat**" (Staub-Bernasconi, 2007) :

1. Mandaté par le client/apprenant : Offrir de l'aide et du soutien et défendre ses intérêts ;
2. Mandaté par les règles/l'environnement juridique/l'organisation : Agir conformément aux objectifs et aux intentions. Cela correspond dans une

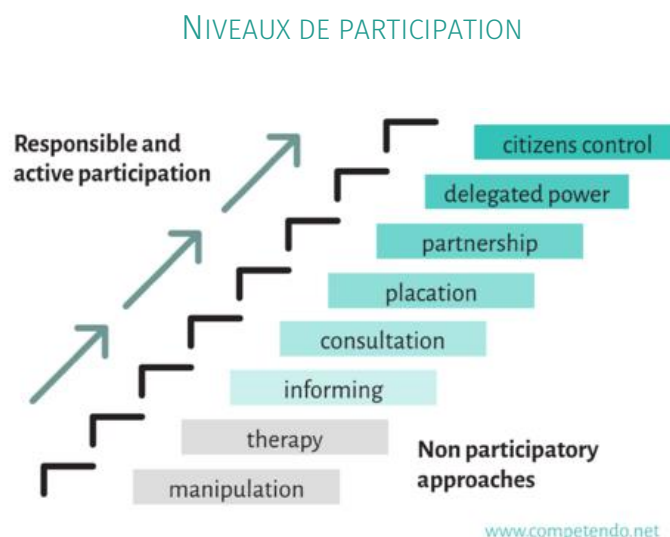
certaines mesures à une fonction normative et de contrôle/équilibre de l'éducateur.

3. Mandatée par sa propre compréhension professionnelle : Agir selon des normes éthiques telles que la justice sociale, les droits de l'homme, les droits fondamentaux (du travail).

FACILITATION PARTICIPATIVE

Le leadership partagé fait référence à la participation, c'est-à-dire aux divers mécanismes utilisés par les citoyens pour exprimer leurs opinions et exercer une influence sur la prise de décision sociale. Une véritable participation se fait par le biais d'un partenariat, dans lequel un processus de négociation est intégré (dans le cadre de l'engagement civique, ce processus a lieu entre les citoyens et les détenteurs du pouvoir). Par exemple, un éducateur

- ...ne se contenterait pas de proposer deux alternatives, mais poserait des questions ouvertes sur ce que les participants veulent apprendre.
- ...permettrait aux participants de codécider du contenu et des méthodes.



Selon cette logique, le niveau de participation le plus élevé implique que les gens agissent et prennent des décisions sur leur situation de manière indépendante. Dans la pratique, il faut également reconnaître qu'il y a des raisons pour lesquelles l'objectif du leadership ne peut pas être de rendre ce dernier superflu : Par exemple, les éducateurs sont responsables, ils ont une mission d'enseignement, les apprenants veulent être guidés de manière compétente à travers un processus d'apprentissage.

- Les éducateurs délèguent le pouvoir aux participants et les impliquent en tant qu'experts.
- Les participants peuvent organiser un apprentissage par les pairs.
- Les éducateurs négocient la méthodologie, les objectifs et le contenu. Ils confrontent leurs besoins et leurs objectifs en tant que formateurs à ceux des participants, afin de parvenir à des décisions communes équitables.

CONSCIENCE DE LA DIVERSITÉ

Se concentrer sur les besoins individuels implique de comprendre que chaque personne est différente. Les apprenants ont des styles, des attitudes, des expériences ou des antécédents culturels et sociaux différents, ils jouissent de privilèges ou souffrent de discrimination et d'exclusion à divers degrés.. Dans de nombreuses situations quotidiennes, cette diversité tend à être homogénéisée. Faciliter signifie, d'une part, respecter et apprécier les différences en tant que ressources et, d'autre part, répondre activement à l'exclusion ou à la discrimination. Dans le meilleur des cas, tout le monde profite de la prise de conscience, que des chemins différents peuvent mener à des objectifs similaires et que c'est souvent la stratégie du voisin qui peut vous aider dans votre travail.

Dans une société hétérogène, la conscience de la diversité fait partie d'un domaine de compétence et d'apprentissage transversal. Si nous prenons cela au sérieux, la facilitation doit l'intégrer dans des conditions réelles, par exemple dans des délais limités ou dans des groupes hétérogènes, pas toujours orientés vers le consensus. Lorsque des individus ou des groupes se heurtent aux principes de non-violence et de démocratie, ceux-ci doivent être affirmés et parfois (ré)établis.

[La diversité en tant que culture d'apprentissage, le modèle de l'iceberg,](#)
[La diversité](#)
[conscience](#)

GÉRER LES OPINIONS DIVERGENTES ET LES CONFLITS

Comment gérer les tensions, les conflits et les dilemmes ? Comment un groupe peut-il surmonter la polarisation que le racisme, la guerre, toute forme de discrimination et d'autres formes de violence créent dans nos sociétés et dans nos esprits ? Les éducateurs reconnaissent que les conflits et la violence existent dans le monde et sont donc présents dans leurs espaces d'apprentissage. Ils facilitent l'acquisition des compétences nécessaires pour apprendre à vivre avec les dilemmes, les désaccords et les conflits.

En utilisant une bonne gestion des conflits, les éducateurs améliorent également la qualité et l'efficacité de la communication au sein d'un groupe et dotent les participants de compétences sociales et de gestion des conflits.

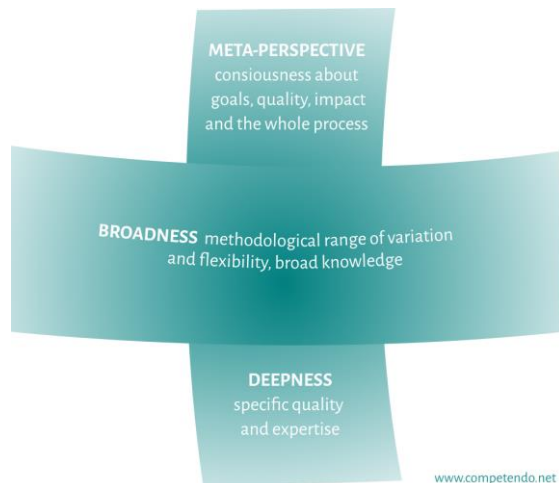
[Compétences sociales](#)

3 RESTER OUVERT AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Les éducateurs devraient stimuler les processus d'apprentissage et créer des espaces à cet effet. Cela implique l'utilisation de mécanismes que l'on peut nommer comme des

“lentilles dynamiques” pour pouvoir observer les processus individuels et de groupe, prévoir les besoins et les motivations, et concevoir collectivement le processus en conséquence.

L'organisation d'une formation est également un espace d'apprentissage individuel pour les éducateurs. Elle fait partie de leur développement professionnel continu. En d'autres termes, être un facilitateur et transmettre un apprentissage holistique signifie s'engager à être un **apprenant tout au long de la vie**. Avec une attitude positive générale à l'égard du développement personnel et la capacité et la volonté d'élargir et d'approfondir ses connaissances, et d'appliquer de nouvelles méthodes, approches et technologies afin d'améliorer l'apprentissage.



L'une des compétences nécessaires à l'éducateur est de développer sa capacité de **raisonnement métacognitif**, y compris une vision réfléchie de son propre rôle et de ses propres performances.

Si l'apprentissage centré sur les compétences doit être une approche flexible qui prend au sérieux les besoins des apprenants, cela exige un certain degré de **flexibilité et de recul sur soi-même**. Les éducateurs doivent être en mesure de choisir parmi les approches et les méthodes et d'appliquer et d'ajuster leur bons déroulements.

La spécialisation, quant à elle, est un signe que les éducateurs se réfèrent également à la nécessité d'un développement ultérieur. Cela signifie notamment qu'au lieu de se contenter d'élargir les domaines d'expérience à peu près au même niveau, ils en **approfondissent** certains.

" La qualité des formateurs - c'est-à-dire leur expertise professionnelle combinée à leur capacité à agir dans un cadre pédagogique - a un impact crucial sur la qualité des activités de formation qu'ils dispensent " (ETS, 2018, p. 15).

POUR EN SAVOIR PLUS

LA FACILITATION PAS À PAS. Compagnon d'apprentissage pour les facilitateurs. Un outil d'auto-apprentissage pour le développement professionnel des éducateurs. Competendo. [LIEN](#)

COMPÉTENCES POUR LES FORMATEURS TRAVAILLANT AU NIVEAU INTERNATIONAL. Centre de ressources SALTO pour la formation et la coopération dans le contexte de la stratégie européenne de formation (ETS). Vue d'ensemble du modèle de compétences, outils pour démarrer et outil d'auto-évaluation. [LIEN](#)

APPRAISER. Outil d'auto-évaluation pour le modèle de compétence des formateurs de l'ETS. [LIEN](#)

PORTFOLIO DU TRAVAIL DE JEUNESSE
Conseil de l'Europe. [LIEN](#)

RÉFÉRENCES

Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. Journal of the American Institute of Planners.

Schneider-Landolf, M. ; Spielmann, J. ; Zitterbarth, W. (éditeurs) (2017). Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI) (Manuel de l'interaction centrée sur le thème). Traduit par J. Smith. Göttingen, 1^{re} édition. <https://doi.org/10.13109/9783666451904>

Markovic, G. (ETS 2018). Jugend für Europa/SALTO Training and Cooperation : (ed.) : [Stratégie européenne de formation. Un modèle de compétence pour les formateurs travaillant au niveau international](#) ; Bonn.

SALTO Formation et Coopération (2018). Stratégie européenne de formation. Un modèle de compétences pour les formateurs travaillant au niveau international. [Des outils pour démarrer.](#) JUGEND für Europa/Centre de ressources pour la formation et la coopération SALTO, Bonn.

Staub-Bernasconi, S. (2007). Vom beruflichen Doppel - zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In : SiO - Sozialarbeit in Österreich. 02/07, S. 8-17.

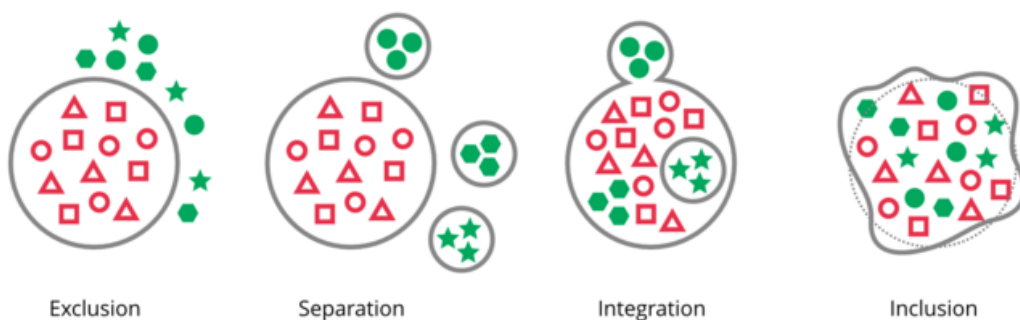
4 3. Diversité, intégration, inclusion

Les sociétés démocratiques subissent une transformation qui est partiellement influencée par la migration, la demande de démocratisation interne et une participation citoyenne plus qualitative. De plus en plus de groupes demandent à être mieux intégrés dans les prises de paroles et les institutions de la société et, par conséquent, la culture civique se diversifie. Sous le mot-clé "diversité", il y a une demande croissante pour que la sphère politique et la société dans son ensemble reconnaissent et promeuvent cette diversité. Les politiques et les pratiques antérieures sont donc remises en question. Le paradigme de l'intégration est particulièrement contesté, critiqué en tant que mécanisme d'assimilation des minorités à la norme majoritaire, les empêchant ainsi de se développer et de participer librement.

L'éducation et la formation visant à soutenir les minorités défavorisées ou exclues à plusieurs titres doivent tenir compte de cette évolution et adapter les concepts de manière à ce qu'ils résistent également à un examen critique du point de vue de la diversité sociale. En d'autres termes : Le développement d'une conscience de la diversité et d'une formation sensible à la diversité devient un élément essentiel de la conception et de l'animation de formations centrées sur les compétences.

1 INCLUSION

L'inclusion fait partie intégrante d'une culture d'apprentissage soucieuse de la diversité. L'inclusion a été acceptée dans le monde entier comme un droit de l'homme universel (par le biais de la Convention relative aux droits des personnes handicapées en 2006) et est aujourd'hui reconnue comme un principe fondamental de l'auto-organisation démocratique dans les sociétés hétérogènes.



Les termes "intégration" et "inclusion" sont encore souvent utilisés comme synonymes. L'intégration était un terme utilisé pour décrire, du point de vue d'une majorité, les mesures destinées à ouvrir la voie aux minorités pour qu'elles se joignent à l'ensemble. Il a souvent été critiqué parce qu'il présuppose une adaptation unilatérale.

L'inclusion, en revanche, désigne les situations dans lesquelles il n'existe plus de structures majoritaires considérées comme préformatées et monolithiques. Au lieu de cela, on suppose que les systèmes et les cadres doivent être conçus de manière à ce que chacun puisse contribuer avec toutes ses capacités uniques sans avoir besoin de s'adapter.

1 Défi et mission

La sensibilisation à la diversité est une question clé, en particulier dans le cadre d'une approche de facilitation. Un proverbe connu dans de nombreuses langues dit que le poisson commence à sentir depuis la tête. Par conséquent, si vous voulez changer ou améliorer quelque chose, vous devez commencer par la tête. De nombreuses études sur la gestion de la diversité montrent que l'attitude des dirigeants joue un rôle crucial dans la mise en œuvre réussie d'une culture de la diversité dans leur environnement de travail. Nous supposons que les éducateurs d'un séminaire peuvent avoir une influence similaire sur le groupe. Les défis à relever pour remplir ce rôle de manière responsable se situent à différents niveaux :

Les éducateurs ou les militants peuvent développer une sensibilité à la diversité, créer les conditions de l'inclusion dans les organisations ou les ateliers concrets, s'attaquer à la discrimination et à la marginalisation, et inclure l'apprentissage lié à la diversité en tant que sujet transversal et perspective indispensable.

L'impact d'une méthode d'enseignement, d'apprentissage ou d'animation réside surtout dans l'attitude de l'animateur, et non dans une méthode traitant de la diversité elle-même. Nous devons donc comprendre et examiner les obstacles à l'égalité et à la participation à différents niveaux :

- ses propres habitudes et sa propre culture,
- les habitudes et les cultures d'une équipe ainsi que celles des participants,
- les structures sociétales qui entravent ou ralentissent les processus de changement vers l'égalité et la participation.

2 Vers une compétence en matière de diversité

Comme tout autre apprentissage fondé sur les compétences, le renforcement de la sensibilisation à la diversité et de la capacité à l'accueillir est un processus qui englobe des aptitudes, des attitudes et des connaissances. L'apprentissage de la diversité est peut-être aussi un peu plus difficile, car il implique et remet directement en question nos habitudes, nos valeurs et nos personnalités. Au départ, il y a l'idée que les éducateurs, en tant qu'apprenants, sont impliqués dans des structures exclusives et inconscientes de la diversité - ils ont des privilèges, ne sont pas à l'abri des opinions discriminatoires ou ne sont pas assez sensibles. D'autre part, il existe une perspective claire - la compétence en matière de diversité peut être apprise, les habitudes peuvent être modifiées et des mesures visant à réduire l'exclusion, à lutter contre la discrimination ou à accroître la représentation peuvent être mises en pratique.

2 INTERSECTIONNALITÉ

Ce terme décrit l'intersection de différentes formes de discrimination à l'encontre d'une personne et la manière dont elles s'entrecroisent. Il est devenu un concept crucial pour l'analyse des barrières et discriminations complexes qui ne peuvent être résolues en s'attaquant à un seul aspect, mais plutôt en s'attaquant à l'exclusion et à la discrimination de manière systématique.

1 Interaction de plusieurs catégories sociales

L'intersectionnalité doit être comprise comme un instrument critique permettant d'analyser la manière dont les catégorisations sociales façonnent les identités et les affiliations multiples des personnes. (par exemple, le sexe, l'origine ethnique, les désavantages socio-économiques, le handicap). Les discriminations, barrières et oppressions multiples ont un impact "qualitativement" différent de celles vécues sur un seul terrain. Les structures, les agendas politiques et les représentations se croisent, rendant certaines expériences spécifiques plus visibles et d'autres invisibles en termes d'accès aux droits et aux opportunités - par exemple les expériences des filles, des migrants, des personnes handicapées, ou l'accès à l'éducation et à la formation STEM (sur la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques).

2 Pertinence pour l'éducation et la formation

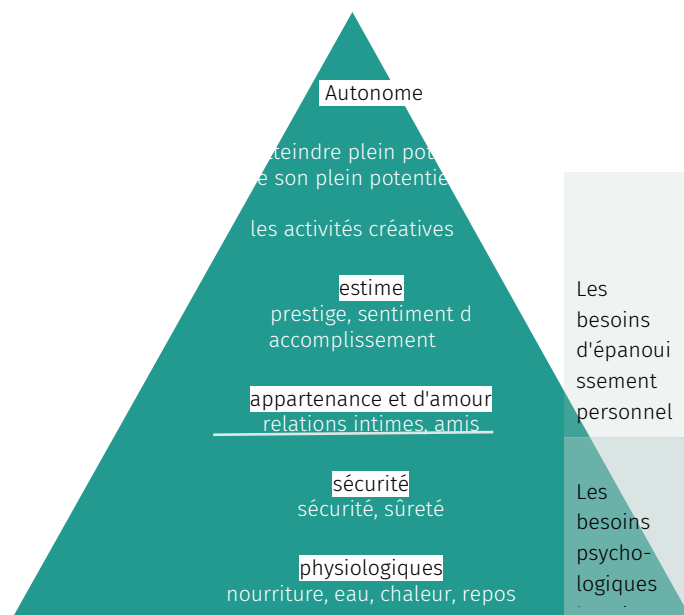
En ce qui concerne la facilitation, l'intersectionnalité est une perspective qui aide les éducateurs à développer une [conscience de la diversité](#) et à planifier et gérer les processus d'apprentissage d'une manière inclusive et non discriminatoire. L'objectif est de permettre à tous les apprenants impliqués de participer pleinement en fonction de leurs besoins et dans un espace aussi libre et sûr que possible. En particulier, la perspective intersectionnelle aide les éducateurs à évaluer et à réfléchir à l'accessibilité de leurs processus d'apprentissage, aux mécanismes et habitudes d'inclusion et d'exclusion intégrés, ainsi qu'à leur propre action en tant que modérateurs et éducateurs au cours du processus.

3 ORIENTATION VERS LES BESOINS

Dans la fragmentation sociale de nos sociétés actuelles et dans la tentative de considérer la complexité qui en résulte comme un tout, il est de plus en plus important d'inverser la tendance qui a fait de la spécialisation (séparation) la base de l'organisation sociale au siècle dernier. De plus en plus, on se rend compte de la nécessité d'avoir une approche holistique des processus afin de pouvoir faire des tentatives de gestion (par exemple le concept de one health, planetary health, etc.) et de construire des réponses systémiques à des dynamiques opposées et de plus en plus rapides (par exemple l'amélioration des conditions de vie mais en même temps l'augmentation des inégalités socio-économiques dans les pays, etc.) Le rapprochement des différents secteurs professionnels (notamment sanitaire, social et éducatif) est essentiel pour promouvoir le bien-être et accompagner les personnes dans un parcours d'amélioration de la qualité de vie au fil des années. C'est pourquoi nous proposons une réflexion sur le lien entre la

dimension éducative du travail social et la composante d'inclusion dans les activités de formation.

Un examen plus approfondi des groupes cibles révèle que les personnes participant aux formations et aux programmes sont souvent issues de groupes vulnérables. Outre leur besoin d'entrer sur le marché du travail ou d'améliorer leurs perspectives d'emploi, elles doivent également faire face à d'autres conditions de vie difficiles. En plus de contribuer à la réalisation de leurs objectifs, les programmes semblent répondre à des besoins



sociaux et individuels fondamentaux, tels que la participation régulière à un groupe, la familiarisation avec les routines quotidiennes, la compagnie et les occasions de réflexion, le soutien dans la gestion de l'accès de base à l'aide et aux services, ou la gestion de soi avec plus d'assurance et de confiance. Il est nécessaire de développer une compréhension de l'apprentissage qui prenne en compte l'expérience et la capacité du travail social

Pour comprendre les différentes motivations et les besoins des personnes, il peut être utile de se familiariser avec la hiérarchie des besoins de Maslow (Maslow, 1943). Ce modèle distingue les besoins fondamentaux (besoins physiologiques, besoins de sécurité), les besoins psychologiques (besoins d'appartenance et d'amour, besoins d'estime) et les besoins d'accomplissement personnel (réalisation de soi). Bien entendu, ce concept peut être remis en question en ce qui concerne son organisation hiérarchique. Il fait toutefois allusion aux dimensions spécifiques pertinentes pour l'emploi et le développement des compétences en matière de citoyenneté, qui se situent assez loin des "besoins fondamentaux". Elles se recoupent partiellement avec les besoins psychologiques et correspondent dans une large mesure à la dimension des besoins de "réalisation de soi".

Les groupes vulnérables sont confrontés à de nombreux obstacles en matière d'éducation, de structures de soutien ou de participation sociale et culturelle. Le rôle des éducateurs et des organisations éducatives est de prévoir des mesures spécifiques d'assistance et de protection. Dans le même temps, ils ne doivent pas tomber dans le piège de catégoriser leurs apprenants comme "vulnérables" et de tirer des conclusions erronées quant à leurs capacités.

EXEMPLES DE VULNÉRABILITÉ

- subir un préjudice, une discrimination ou un désavantage en raison de divers facteurs : sociaux, économiques, géographiques ou physiques.
- à des risques accrus,

- avoir un accès limité aux ressources ou aux opportunités,
- nécessitant un soutien et une protection spécifiques pour le bien-être et une participation plus égale à la société.
- Les groupes vulnérables peuvent varier selon les contextes, mais certains exemples courants incluent les enfants, les personnes âgées, les personnes handicapées, les femmes et les filles, les minorités ethniques et raciales, les personnes LGBTQIA+, les immigrants et les migrants, les réfugiés et les personnes déplacées, etc.

S : [Glossaire TVETipedia de l'UNESCO-](#)

UNEVOC

La proximité conceptuelle avec le travail social est particulièrement évidente dans les types d'éducation qui s'adressent fortement à ces niveaux. Cela va au-delà des bases de l'apprentissage général non formel, en direction d'un travail social spécialisé (Busche et al., 2012).

Travail social

4 TYPES DE SOUTIEN

Dans cette perspective, il est important que les éducateurs disposent des compétences et des outils nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en matière de développement personnel - dans les conditions qui leur sont propres. Ils doivent également prêter attention au type de soutien qu'ils doivent offrir dans le contexte de la formation dispensée - en termes de définition des objectifs et des thèmes ou d'adaptation de l'activité au contexte éducatif, etc :

- **Le soutien socio-émotionnel** est important pour stimuler la motivation à apprendre et à s'épanouir.
- **Soutien métacognitif** qui comprend le soutien au processus d'apprentissage - clarification des concepts par rapport à l'objectif d'apprentissage ; contextualisation et abstraction des savoirs afin de promouvoir une compréhension plus large des éléments clefs ; promotion de la réflexion sur le processus d'apprentissage afin de développer la conscience de soi et le développement personnel.
- Soutien à la **consolidation des compétences de base** nécessaires pour participer à un processus d'apprentissage : compétences en lecture et en écriture, compétences en seconde langue, compétences numériques - les compétences de base sont toujours présentes dans un parcours d'apprentissage et il serait important de les évaluer afin de créer un processus centré sur l'apprenant.
- **L'orientation professionnelle** aide les apprenants à réfléchir à leur développement de carrière, aux opportunités du marché du travail et à prendre les mesures nécessaires pour trouver un emploi.
- Le **soutien social/civique** fait référence à l'activation et à la participation des apprenants dans leur communauté et dans la société en général, d'un point de vue

social, culturel et politique. Il s'agit de soutenir la réflexion et la prise de conscience du rôle de chaque citoyen dans la société. Par exemple, cela signifie :

- Fournir une vue d'ensemble des possibilités de participer à des activités de volontariat et de la manière d'y accéder.
- Expliquer comment utiliser les services sociaux/culturels (bibliothèques, cinémas, bureaux d'information, initiatives sociales et culturelles lancées par des associations/ONG, activités sportives, etc.)
- Créer des opportunités qui encouragent la participation de la communauté et responsabilisent les apprenants afin qu'ils fassent l'expérience d'être une ressource pour leur communauté et qu'ils se sentent également habilités à revendiquer leurs droits.

5 ÉVALUER ET CONTRÔLER LE BESOIN DE SOUTIEN

Une formation est un élément unique du processus d'apprentissage d'une personne : les raisons qui amènent une personne à entamer un parcours de formation/d'apprentissage dans un contexte formel ou non-formel ; les conditions psychologiques, familiales, professionnelles (etc.) sont hétérogènes parmi les apprenants - surtout pour les adultes. Ils ont des expériences formelles et non formelles du passé qui peuvent être positives ou négatives, et ils ont également des contextes sociaux différents dans lesquels commencer une formation peut être perçu comme quelque chose d'important pour le développement personnel ou comme un échec dans la vie d'une personne. Pour prendre en considération tous les éléments qui affectent le processus de formation et d'apprentissage, les éducateurs peuvent mettre en place des actions différentes et complémentaires tout au long du parcours d'apprentissage : observation, dialogue (entretien et discussion entre pairs), promotion de l'autoréflexion par l'apprenant.

1 Dialogue

La première étape peut consister à prendre le temps, au début de la formation, d'identifier les attentes, les perceptions et les croyances concernant la formation ; deuxièmement, de réfléchir aux expériences antérieures - par exemple dans l'éducation, au travail, dans le bénévolat, etc., en fonction du thème de la formation ; et troisièmement, de partager les préoccupations de l'apprenant : préoccupations générales et également spécifiques à la formation en cours, telles que les réflexions sur les obstacles à une participation réussie au parcours d'apprentissage, comme la famille, les engagements professionnels, etc.

L'action principale pour développer cette première étape est le dialogue : des entretiens privés entre l'éducateur et les apprenants et entre les apprenants, qui peuvent partager leurs points de départ, leurs perceptions et leurs conditions.

Cette première étape est particulièrement utile pour recueillir des informations sur les conditions socio-émotionnelles des personnes et sur leurs besoins, mais elle pourrait également être utile pour les soutiens liés au travail et aux activités sociales/civiques.

L'écoute active et les compétences d'observation permettent aux facilitateurs de prendre note de certains éléments afin de compléter le point de vue des apprenants. Dans le cas d'une formation intensive et/ou longue, il est possible d'utiliser une liste de contrôle d'observation pour suivre les besoins des apprenants et comprendre quel soutien mettre en place (Klocker, 2021).

2 **Auto-réflexion**

En outre, l'éducateur peut proposer à l'apprenant des outils et des activités qui favorisent l'autoréflexion, par exemple sur ses conditions et son développement en tant que personne/travailleur/citoyen. Cette méta-réflexion devrait également s'étendre au processus d'apprentissage, c'est-à-dire aux objectifs que l'apprenant souhaite atteindre grâce à la formation ou aux forces, faiblesses et compétences que l'apprenant pense posséder ou non.

3 **Observation**

L'écoute active et l'observation sont deux activités qui accompagnent l'ensemble du processus d'apprentissage. Les compétences permettant de comprendre l'attitude et le comportement de l'apprenant individuel - en tant que personne - et la dynamique en cours dans les groupes de pairs sont cruciales pour les éducateurs dans les formations habilitantes/transformatrices. Plusieurs outils sont utiles pour identifier et suivre les besoins de soutien d'une personne et/ou d'un groupe aux différentes étapes d'un processus d'apprentissage : des outils pour les éducateurs (listes de contrôle d'observation, instruments de retour d'information), des outils que les apprenants utilisent ensemble en tant que pairs (retour d'information par les pairs) ou des outils pour le suivi individuel et le raisonnement de chaque apprenant (auto-évaluation).

Suggestion de pratique :

sur Competendo [ONLINE](#)

RÉFÉRENCES

Busche, M. ; Scambor, E. ; Stuve, O. (2012). Une perspective intersectionnelle dans le travail social et l'éducation [Eine intersektionale Perspektive in Sozialarbeit und Bildung]. ERIS web journal, 1/2012, p. 2-14. [LIEN](#)

Collins, P. H. & Sirma B. (2016) Intersectionality. Cambridge : Polity Press.

Bello G. B. & Mancini L., (2016). Parler de l'intersectionnalité. Entretien avec Kimberlé W. Crenshaw. Sociologia del diritto, pp. 2 : 11-21.

Crenshaw, Kimberlé W., (2011), Post Scriptum. In Lutz, H. ; Herrera Vivar, M. T. ; Supik L. (éditeurs), Framing Intersectionality. Débat sur un concept à multiples facettes dans les études de genre. Farnham, Surrey : Ashgate.

Crenshaw, Kimberlé W., 1991. Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. Stanford Law Review, 43 : pp. 1241-1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>

Klocker S. (2021). T-Kit 6 L'essentiel de la formation. Deuxième édition, Conseil de l'Europe et Commission européenne, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. [LIEN](#)

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review. 50 (4) : 370-396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>

UNPRPR et ONU Femmes (2022). Guide de ressources et boîte à outils sur l'intersectionnalité. Une approche intersectionnelle pour ne laisser personne de côté.

4. Les étapes de la pratique

Alors que les sections précédentes décrivent les questions générales liées à l'enseignement des compétences, les sections suivantes se concentrent sur les étapes de la planification et les approches de l'éducation qui ont un potentiel particulier pour enseigner les compétences liées à l'emploi et les compétences civiques et pour promouvoir un apprentissage actif, responsabilisant et orienté vers l'avenir personnel.

PLANIFICATION DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La planification décrit la conception d'un processus d'apprentissage en fonction des besoins et des ressources des apprenants et selon des critères et des principes pédagogiques.

L'éducation portant sur les compétences transversales a toujours une dimension universelle. Par exemple, le fait d'aborder la "pensée critique" aide les apprenants dans de nombreuses situations et activités sociales différentes. En conclusion, l'acquisition de **compétences transversales est généralement un objectif de** l'apprentissage centré sur les compétences. Par conséquent, les activités doivent prévoir un espace pour ce type d'apprentissage.

Planification

Si l'apprentissage centré sur les compétences doit aider les gens à appliquer leurs capacités dans leur vie, les **contextes socio-économiques et culturels** deviennent importants. L'apprentissage centré sur les compétences possède une méta-dimension qui favorise la compréhension et le raisonnement sur ces différents rôles et contextes : L'apprentissage lié à l'EFP peut être lié à l'expérience des apprenants en dehors de l'emploi. L'apprentissage civique peut être lié aux contextes professionnels des apprenants.

En particulier, l'éducation à la citoyenneté démocratique/l'éducation aux droits de l'homme introduit un domaine transversal dans l'apprentissage qui est pertinent pour tous. Par conséquent, la **démocratie et les droits** devraient être considérés comme une dimension de l'objectif de l'apprentissage transversal dans les démocraties.

Ces éléments suggèrent qu'avant de penser aux objectifs très concrets d'une formation, nous devrions réfléchir au niveau social et politique, c'est-à-dire à son objectif social global.

Après la formulation d'objectifs et de sous-objectifs clairs, la deuxième étape est un processus de planification sensible aux compétences. Ici, les objectifs abstraits sont reformulés du point de vue des apprenants et de leurs capacités après la formation : "Après l'atelier, les participants devraient être capables de (faire, agir, utiliser, penser différemment...)". Cela inclut l'exploration de différents cadres de compétences et d'autres concepts d'apprentissage centrés sur les compétences, par exemple, avec un mécanisme d'exploration de compétences.

La troisième étape consiste à organiser les blocs et les unités dans un agenda. Les concepts de séminaire sont généralement planifiés unité par unité dans un **tableau matriciel** :

Objectif(s)	Contenu	Méthode	Qui met en œuvre ?	Matériel/remarques	Compétences visées
...	...	...	...	...	...

Suivez les instructions :

Conception de la formation étape par étape

Outre ces lignes directrices, le projet LICEAL fournit un outil de planification qui décrit la conception d'un processus d'apprentissage ou d'un format d'atelier de manière à aborder les



compétences transversales.

TÉLÉCHARGER



POUR EN SAVOIR PLUS

T-KIT 6 : L'ESSENTIEL DE LA FORMATION

Ce kit de formation (Partenariat Jeunesse du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne) vise à fournir aux animateurs et formateurs de jeunesse les éléments essentiels de la formation à l'éducation non formelle. Langues : CZ, EE, DE, FR, HU, IT, LT, PL, PT, RS → [LIEN](#)

APPRENTISSAGE HOLISTIQUE

Planifier des processus d'apprentissage expérientiel, inspirant et participatif. Manuel Competendo pour les facilitateurs. → [LIEN](#)

PLANIFIER DES ATELIERS CENTRÉS SUR LES COMPÉTENCES

Articles et outils dans la boîte à outils numérique de Competendo. → [LIEN](#)

MENTORAT

Le mentorat est une relation entre des personnes ayant des niveaux d'expérience différents. Son objectif principal est de permettre l'apprentissage et le développement personnel, souvent compris comme un processus pratique non formel. Le mentor plus expérimenté guide le mentoré pendant un certain temps. En général, le mentorat est un outil de développement personnel et professionnel. Le caractère unique du mentorat réside dans sa grande source de motivation intrinsèque, de soutien et de compréhension. Il repose sur une relation plus personnalisée entre le mentor et le mentoré.

Il existe aujourd'hui de nombreux programmes qui créent des structures plus ciblées pour les relations mentor-mentoré, qui peuvent avoir lieu dans les entreprises, les institutions, les universités, les écoles ou le travail social. Ils formalisent la relation informelle traditionnelle de mentorat dans les programmes et utilisent ainsi le mentorat comme une approche de l'apprentissage basée sur les compétences.

LE MENTORAT : DÉFINITION

Le mentorat représente une relation informelle entre deux personnes. Un mentor (souvent plus âgé) soutient un mentoré (moins expérimenté) en partageant son expérience personnelle et son expertise, en le motivant et en l'encourageant, en le conseillant et en l'accompagnant.

Les organisations ou les entreprises organisent des programmes de mentorat, d'une part, pour qualifier des personnes pour des postes et, d'autre part, pour répondre à un objectif social. En outre, cet objectif s'aligne souvent sur une finalité sociale, puisque de nombreux programmes s'attaquent au déséquilibre entre les sexes ou visent à accroître la diversité au sein de leur personnel.

Le **mentorat interne** se caractérise par le fait que le mentor occupe une position plus élevée dans l'institution, tandis que le mentorat **croisé** signifie que le mentor vient d'une institution extérieure. **Le mentorat inversé** est une approche plutôt inhabituelle. Ici, la personne qui serait normalement le mentor (plus âgée, occupant une position plus élevée) devient l'apprenant.

Le mentorat social et le mentorat par les pairs ont souvent un aspect évolutif et de développement des compétences. Dans le cadre d'un mentorat par les pairs (le mentor et le mentoré partagent les mêmes caractéristiques) entre étudiants, la relation personnelle n'est pas un outil, mais un objectif. Cela permet un apprentissage mutuel, en particulier des connaissances implicites et informelles. Le mentorat social peut également être un mentorat par les pairs, mais le mentor peut avoir un rôle plus expérimenté ou privilégié (par exemple, l'intégration des réfugiés).

1 Proche de la pratique

Par nature, le mentorat consiste à accompagner un bénéficiaire pendant un certain temps, généralement spécifié à l'avance. Le mentorat est donc un mélange de transfert de connaissances et d'échange d'expériences, de motivation et d'encouragement, de conseil et de coaching.

À l'exception du mentorat par les pairs, l'approche suppose une **asymétrie autour de l'expérience**, ce qui fait du mentorat un concept efficace mais aussi problématique dans certains contextes (par exemple, si un mentor ne saisit pas la chance d'apprendre également de l'expérience d'un mentoré, si l'objectif général pour les deux est de surmonter l'asymétrie).

La **relation personnelle** porte le processus d'apprentissage plus que dans d'autres approches d'apprentissage. C'est ce qui distingue le mentorat. La nécessité de concevoir le processus de tutorat de manière à valoriser et à soutenir la relation personnelle et l'engagement de chacun dans la relation de tutorat, tout en renforçant l'autonomie des personnes guidées, est l'un des fondements les plus importants d'un bon tutorat.

POUR EN SAVOIR PLUS

ONE 2 ONE

Kěžaitė-Jakniūnienė, M. ; Taylor, M. E. (2018). One 2 One. Soutenir l'apprentissage en face à face. Jugend für Europa, SALTO Training & Cooperation, Bonn. Langues disponibles : EN, EE, LT → [LINK](#)

PROJETS ET BÉNÉVOLAT

Le volontariat et les projets constituent un domaine d'apprentissage par l'expérience qui permet aux apprenants d'appliquer dans des conditions réelles ce qu'ils ont appris dans des ateliers ou dans des livres. Ils facilitent l'idée d'initiative et aident les personnes impliquées à acquérir de nombreuses compétences "par la pratique". L'éducation dans ce domaine peut :

- Proposer des ateliers où les participants conçoivent des projets "à partir de zéro" en explorant le problème qu'ils souhaitent aborder, en définissant l'objectif qu'ils veulent atteindre et en mettant leurs ressources et leurs idées au service de la mise en œuvre d'activités visant à atteindre l'objectif.
- Accompagner les membres d'une équipe de projet afin de les aider à surmonter les difficultés, à rester sur la bonne voie, à les mettre en contact avec des publics intéressés ou des parties prenantes, ou à faire de l'activité sociale un processus d'apprentissage lié aux compétences.
- Créer un programme de mise en œuvre du projet couvrant toutes les étapes du cycle du projet - conception, planification, mise en œuvre et suivi.
- Aider les apprenants actifs à évaluer et à décrire le développement de leurs compétences ou à valider ces compétences acquises de manière informelle et non formelle.

POUR EN SAVOIR PLUS

LIVRE DE RECETTES DE L'INITIATIVE

Homemade Civic Engagement (2015). Une introduction à la gestion de projet. Fahrūn, H. ; Zimmermann, N. ; Skowron, E.. MitOst, Berlin
→ [EN DE](#) → → [RU UA](#) → → [AR](#)

PROJET INSPIRATION

Competendo Boîte à outils numérique →

ENVIRONNEMENT ET DÉVELOPPEMENT DURABLE

L'éducation au développement durable (EDD) permet aux apprenants d'acquérir les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour prendre des décisions éclairées et agir de manière responsable en faveur de l'intégrité de l'environnement, de la viabilité économique et d'une société juste ([UNESCO](#)). Une description détaillée des objectifs d'apprentissage de l'éducation au développement durable est disponible dans la brochure : [apprentissage de l'EDD](#)

LE DÉVELOPPEMENT DURABLE : DÉFINITION

"Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins. ([Commission des Nations unies](#))

Le thème de l'éducation au développement durable (EDD) est défini par le terme "durabilité", inventé par la Commission des Nations Unies "Notre avenir à tous". Bien que les questions environnementales soient au cœur de cette approche de l'éducation, cette définition montre qu'elles ne sont pas le seul élément central. La durabilité est ici liée à l'environnement, au social et à l'économique. En outre, le terme "développement" fait référence au fait que l'EDD est une approche transformatrice de l'éducation vers un monde plus durable.

Cela montre également à quel point l'EDD est liée à **l'éducation à la citoyenneté active**, à l'engagement en faveur d'une société démocratique et durable et à **l'apprentissage global**.

2 Compétence en matière d'EDD et d'environnement

Depuis le développement de l'EDD, la prise de conscience de la menace que représentent les catastrophes écologiques, les crises et le changement climatique pour nos fondements naturels s'est accrue. L'engagement de la jeune génération en Europe en particulier a conduit au développement rapide d'un cadre de compétences européen - **GreenComp** - qui se concentre sur ce point en particulier. Il met l'accent sur la responsabilité de l'éducation pour aider les apprenants à jouer un rôle actif en tant que consommateurs, mais surtout en tant que citoyens, en plaidant pour un mode de vie plus respectueux de l'environnement.

GREENCOMP

Le cadre européen de compétences en matière de durabilité, créé en 2022 par la Commission européenne et le Centre commun de recherche.

GreenComp identifie un ensemble de compétences en matière de développement durable à intégrer dans les programmes d'enseignement afin d'aider les apprenants à développer des connaissances, des aptitudes et des attitudes qui favorisent des modes de pensée, de planification et d'action empreints d'empathie, de responsabilité et d'attention à l'égard de notre planète et de la santé publique.

3 Apprentissage et employabilité liés à l'environnement

Les questions environnementales et la connaissance de l'environnement ont gagné en pertinence dans la mesure où la société a reconnu que la production, les méthodes de travail, la consommation et les développements économiques ou politiques devraient avoir une plus grande priorité. Cette nouvelle priorité a permis à l'EDD et à l'éducation à l'environnement de passer d'une niche spécifique à un domaine de connaissances et de compétences transversales.

Les compétences en matière d'environnement et de durabilité jouent également un rôle de plus en plus important dans le secteur de l'emploi. Les professions et les industries liées à l'environnement sont de plus en plus couvertes par la formation liée à l'emploi et les mesures d'intégration des chômeurs sur le marché du travail.

Le cadre de compétences GreenComp montre en outre que les compétences civiques et citoyennes complètent les "compétences vertes". Le domaine apporte en particulier une méthodologie et une expérience en matière d'apprentissage lié à l'environnement, de lien entre l'action quotidienne et le niveau sociétal, de dilemmes sociopolitiques complexes et d'objectifs politiques différents, qui peuvent être abordés et transmis dans l'esprit de la promotion de la pensée systémique.

ÉDUCATION À L'ESPRIT D'ENTREPRISE

L'éducation à l'esprit d'entreprise aide les personnes et les groupes à devenir proactifs, à agir de manière autonome et à saisir les opportunités. Avec des activités mobilisant la pensée ou l'action économique, les apprenants devraient être encouragés à devenir des "intrapreneurs" (au sein de groupes, d'entreprises ou d'organisations) ou des "entrepreneurs" (dans les entreprises qu'ils possèdent ou dont ils sont copropriétaires).

L'ESPRIT D'ENTREPRISE (DÉFINITION DE L'UE)

"L'esprit d'entreprise, c'est agir sur des opportunités et des idées et les transformer en valeur pour les autres. La valeur créée peut être financière, culturelle ou sociale." (FFE-YE, 2012, p. 11 ; Bacigalupo et al. 2016, p. 12)

Commission européenne : Centre commun de recherche, Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Brande, G. (2016). EntreComp : le cadre de compétences en entrepreneuriat, Publ. Office de l'UE. <https://doi.org/10.2791/160811>

L'esprit d'entreprise est fortement lié à l'autonomisation et à l'initiative individuelle. Elle est clairement liée à la création de valeur, souvent par la mise en pratique d'une idée

commerciale. Mais dans un sens plus large, l'esprit d'entreprise peut être considéré comme toute activité ayant une "valeur" ou un impact social, culturel ou économique.

4 Un terme générique pour différentes approches de l'agence et des entrepreneurs

Dans un sens plus étroit, l'éducation à l'esprit d'entreprise est le terme générique pour des approches aussi diverses que les jeux de simulation boursière, l'entreprise scolaire, l'enseignement des compétences économiques ou l'entrepreneuriat social. Ce dernier est un domaine hybride au sein du secteur à but non lucratif d'une société et constitue peut-être le lien le plus naturel entre l'idée d'engagement civil et le fait de devenir un entrepreneur économique, de travailler à un objectif social sous la forme d'une entreprise (à but lucratif ou non) et de participer au marché.

Inversement, les organisations à but non lucratif qui ne se considèrent pas principalement comme des acteurs du marché peuvent également développer des activités pour les entrepreneurs ou les employés d'entreprises ou en tant qu'acteurs actifs du marché eux-mêmes.

ENTRECOMP

Le cadre de compétences en matière d'entrepreneuriat se compose de trois domaines de compétences interdépendants et interconnectés : "Idées et opportunités", "Ressources" et "Passer à l'action". Chacun de ces domaines est composé de 5 compétences. Le cadre développe les 15 compétences selon un modèle de progression à 8 niveaux et propose une liste complète de 442 résultats d'apprentissage.

5 Lien vers Citoyenneté et emploi

L'approche est liée à bien des égards à l'[éducation à la citoyenneté active](#), précisément parce qu'elle inclut l'action pour un objectif social en termes d'engagement culturel ou civique. Les points d'intersection sont nombreux, en particulier lorsqu'il s'agit de développer des concepts de formation orientés vers l'action et de choisir des méthodes. Qu'il s'agisse d'un organisateur communautaire, d'un animateur de jeunesse, d'un activiste individuel, d'une personne à la recherche d'un emploi ou d'un entrepreneur, toutes ces personnes différentes ont besoin de compétences pour prendre des initiatives, pour mettre des plans en pratique et de la méthodologie nécessaire pour le faire dans leur contexte. Cela permet de conclure que bon nombre des compétences, attitudes et connaissances abordées dans l'éducation à l'esprit d'entreprise sont également enseignées dans certaines approches de l'éducation à la citoyenneté active ou par l'implication et l'action dans des groupes de la société civile.

POUR EN SAVOIR PLUS

ENTRECOMP PLAYBOOK

L'apprentissage entrepreneurial au-delà de la salle de classe. Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y., O'Keeffe, W. (2020). Office des publications de l'Union européenne → [LINK](#)

GUIDE : ENTRECOMP DANS LE TRAVAIL DE JEUNESSE ET L'APPRENTISSAGE NON FORMEL

Créé dans le cadre du projet EntreComp 360 (2021). → [LIEN](#)

GUIDE POUR LES ÉDUCATEURS

Introduire l'éducation entrepreneuriale coopérative dans la salle de classe (2021). Créé dans le cadre du projet YOUCOOPE → [LIEN](#)

COMMUNAUTÉ ENTRECOMP

Plateforme pour les praticiens : <https://entrecomp.com/>

OUTIL D'AUTO-ÉVALUATION ENTRECOMP

Pour les éducateurs. Créé par Proyecto SEFED. → [LIEN](#)

RÉFÉRENCES

Commission européenne : Centre commun de recherche, Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Brande, G. (2016). EntreComp : le cadre de compétences en entrepreneuriat. Office des publications de l'Union européenne, Bruxelles. <https://doi.org/10.2791/160811>

Vestergaard, L. ; Moberg, K. ; Jørgensen, C. (éditeurs) FFE-YE. (2012). Impact de l'éducation à l'entrepreneuriat au Danemark 2011. Fondation danoise pour l'entrepreneuriat - Young Enterprise, Odense.

ÉDUCATION NUMÉRIQUE

La numérisation est un élément essentiel de notre vie dans toutes ses dimensions et il est difficile de la dissocier de nos activités sociales. Lorsque nous faisons des achats en ligne, sommes-nous en ligne ou faisons-nous des achats ? Lorsque nous jouons à des jeux vidéo, sommes-nous en train de jouer ou sommes-nous devant l'ordinateur ? Et lorsque nous sommes actifs dans les médias sociaux, nous sommes à la fois sociaux et actifs dans un média électronique. En outre, notre système de santé est déjà numérisé, la pollution de la planète est, dans une mesure croissante, causée par la technologie numérique, et des activités telles que la navigation automobile ou la collaboration dans la société civile sont de plus en plus facilitées par la technologie numérique. C'est là que les choses commencent à devenir intéressantes pour l'éducation.

- Car si les choses changent, comment voulons-nous façonner le changement en tant qu'employeurs, citoyens, membres de la société civile ou dans d'autres rôles sociaux ?
- En outre, les exemples illustrent le fait que nous devons comprendre la numérisation non pas principalement comme une question technique, mais comme un processus social, culturel ou économique. Nous devons également comprendre l'impact que certaines approches et certains projets de numérisation visent et ont.
- Avec la transformation en cours, l'utilisation et l'application d'infrastructures, d'outils ou de processus numériques font partie des compétences de base et doivent être mises à la disposition de tous.

TRANSFORMATION NUMÉRIQUE

Processus social, culturel ou économique dans lequel les choses sont faites apparemment différemment - rendu possible par les technologies de l'information et de la communication. Il décrit la réorganisation de la communication, des infrastructures ou des services, des pratiques économiques ou culturelles et de l'État. La numérisation est en partie induite par les changements sociétaux, et en partie à l'origine de ces derniers.

Datafication : Les ordinateurs (des ordinateurs de bureau aux ampoules intelligentes) et les services auxquels ils sont connectés deviennent omniprésents dans notre vie quotidienne. Le moi numérique émerge au-delà d'une simple cartographie de nos identités analogiques.

La plateformeisation : La collaboration, l'échange, la culture ou le travail sont médiatisés par des infrastructures numériques (plateformes). La participation à des plateformes devient nécessaire dans de nombreux domaines de la vie. Un certain modèle d'économie numérique des plateformes vise à s'imposer en dominant le marché.

La mondialisation : Le matériel informatique devient abordable et un produit de consommation en Europe. Les chaînes de valeur et de production s'internationalisent.

Expansion du réseau : Le besoin de structures de réseau et les ressources nécessaires pour les maintenir et les développer augmentent.

[La numérisation](#)

Lien vers Citoyenneté et emploi

Nos notions de compétence numérique doivent répondre aux racines profondes de cette transformation dans notre société actuelle. Nous avons besoin d'une pédagogie spécifique dans ce contexte qui ne se concentre pas uniquement sur l'enseignement de compétences techniques, afin que les citoyens soient préparés aux débats de société sur la numérisation, qu'ils puissent y participer activement et qu'ils développent leurs propres attitudes éclairées à l'égard des possibilités offertes par ces transformations.

Du point de vue de la citoyenneté, les individus doivent comprendre l'impact de la technologie et avoir leur mot à dire sur la direction que devrait prendre la transformation numérique. Cet apprentissage contribue à une **transformation numérique démocratique, menée par les citoyens**, et à la démocratie dans les sociétés numérisées et les discours sociaux numérisés.

Il vise également à aider les apprenants à **utiliser et à co-crée les environnements et les outils numériques** et à les appliquer à leurs besoins personnels, sociaux, culturels ou civiques (c'est-à-dire la collaboration, la participation sociale, culturelle et civique, l'accès à l'emploi, l'apprentissage, l'auto-développement...). Cela inclut les compétences numériques au sens strict (comme le codage ou les compétences d'utilisation), mais pas exclusivement - l'extension des compétences d'utilisation vers un **rôle actif** (c'est-à-dire la prise de décision, le choix parmi les options, l'application de solutions existantes ou même leur création) et un rôle responsable (c'est-à-dire que les aspects éthiques et les droits de l'homme font partie de la solution et ne sont pas des obstacles gênants).

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE

" Donner aux apprenants de tous âges, par l'éducation ou l'acquisition de compétences pour l'apprentissage et la participation active à la société numérique, les moyens d'exercer et de défendre leurs droits démocratiques et leurs responsabilités en ligne, et de promouvoir et protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit dans le cyberspace. "

(Conseil de l'Europe CM/Rec(2019)10)

DIGCOMP

Le cadre de compétences numériques pour les citoyens de l'Union européenne. La compétence numérique a été définie comme une compétence clé des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Version actuelle : 2.2

Conseil de l'Europe. Éducation à la citoyenneté numérique : [Le DCE](#)

Commission européenne : Centre commun de recherche, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes, Publ. Bureau de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2766/85201/22001>

Dans les domaines de l'emploi et de la citoyenneté, la (les) fracture(s) numérique(s) existante(s) constitue(nt) un défi structurel. Bien que la numérisation puisse favoriser l'inclusion et la participation, elle crée de nouveaux obstacles à l'accès et à l'utilisation. L'éducation doit en tenir compte dans la planification et la mise en œuvre de la formation, en particulier lorsqu'elle s'adresse à des groupes confrontés à ces obstacles (). En outre, elle devrait aborder ces questions et aider les participants à surmonter ces difficultés. Troisièmement, elle doit aborder les dimensions structurelles.

La numérisation s'opère de différentes manières dans la **vie professionnelle/le contexte de l'emploi**. En particulier, les activités qui requièrent de faibles qualifications (mais pas exclusivement) sont de plus en plus souvent **informatisées** (donc contrôlées numériquement) et partiellement automatisées. Cela a un impact à la fois sur le rôle de l'employé et sur ses droits, ainsi que sur la mesure dans laquelle les compétences numériques peuvent être acquises à des niveaux de compétences plus élevés par le biais du travail. En outre, la **polarisation des emplois** dans nos sociétés est accélérée par la numérisation - l'augmentation des emplois hautement et faiblement qualifiés au détriment des emplois moyennement qualifiés. Il est donc plus difficile pour les personnes qui viennent d'accéder à un emploi peu qualifié de passer au niveau intermédiaire sans soutien supplémentaire.

LA FRACTURE NUMÉRIQUE

Écart entre les particuliers, les ménages, les entreprises et les zones géographiques de différents niveaux socio-économiques en ce qui concerne leurs possibilités d'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et leur utilisation de l'internet pour un large éventail d'activités, en particulier en ce qui concerne

- l'accessibilité de l'infrastructure (infrastructures de communication, disponibilité des ordinateurs et accès à l'internet) ;
- le niveau de vie (revenu) et le niveau d'éducation ;
- d'autres facteurs tels que l'âge, le sexe, l'origine raciale et linguistique et la localisation des ménages. (OCDE, 2001)

POUR EN SAVOIR PLUS

AUTO-ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE NUMÉRIQUE

- Plate-forme Europass → [LINK](#)
- Plate-forme pour les compétences numériques et l'emploi → [LINK](#)

DIGCOMP EDU

Le cadre de compétences pour les éducateurs basé sur DigComp → [LINK](#)

APPRENDRE LE NUMÉRIQUE

DARE network/Competendo, Oberosler, M. (ed.) ; Rapetti, E. (ed.) ; Zimmermann, N. (ed.), Pirker, G. ; Carvalho, I. ; Briz, G. ; Vivona, V. (2022). Manuel pour les éducateurs. La transformation numérique à

partir de la pratique de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme. → [LIEN](#)

RÉFÉRENCES

Competendo :

Conseil de l'Europe (CM/Rec(2019)10). [Recommandation du Comité des Ministres aux États membres sur le développement et la promotion de l'éducation à la citoyenneté numérique.](#) (Adoptée par le Comité des Ministres le 21 novembre 2019, lors de la 1361e réunion (budget) des Délégués des Ministres).

OCDE (2001). [Comprendre la fracture numérique.](#) Pages de l'OCDE sur l'économie numérique n° 49, Éditions OEDC, Paris.

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Les compétences requises pour s'impliquer dans un engagement public durable sont étroitement liées aux compétences clés universelles, mais elles se distinguent sur un point : l'engagement civique est une idée fondée sur des aspects normatifs. Elle promeut les compétences qui permettent aux individus de devenir des citoyens actifs et responsables dans une société qui respecte les droits et l'implication de ses citoyens ainsi que les valeurs démocratiques fondamentales. Au niveau européen, le Conseil de l'Europe promeut l'approche combinée de l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

ÉDUCATION A LA DÉMOCRATIE ET AUX DROITS DE L'HOMME

L'éducation englobant la connaissance, l'action et les attitudes est la base de formes d'éducation telles que l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme, qui vise à la protection de la démocratie, à l'autonomisation des personnes ainsi qu'au changement démocratique. L'éducation à la citoyenneté démocratique repose sur un concept large de la démocratie et comprend l'apprentissage de...

- la démocratie en tant que forme de **gouvernance**, y compris les principes, les structures et les droits.
- la démocratie comme forme de **vie** et d'apprentissage, y compris les attitudes et les habitudes démocratiques et des habitudes démocratiques.
- la démocratie en tant que forme de **société**, y compris les processus et les relations sociales et participatives et les relations.

OBJECTIFS DE L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

Apprendre **les droits de l'homme**, connaître les droits de l'homme, ce qu'ils sont et comment ils sont sauvegardés ou protégés ;

Apprendre **à travers les droits de l'homme**, en reconnaissant que le contexte et la manière dont l'apprentissage des droits de l'homme est organisé et transmis doivent être cohérents avec les valeurs des droits de l'homme (par exemple, la participation,

la liberté de pensée et d'expression, etc ;

L'apprentissage **des droits de l'homme**, en développant les compétences, les attitudes et les valeurs permettant aux apprenants d'appliquer les valeurs des droits de l'homme dans leur vie et d'agir, seuls ou avec d'autres, pour la promotion et la défense des droits de l'homme.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

"L'éducation à la citoyenneté démocratique désigne l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en dotant les apprenants de connaissances, de compétences et de compréhension et en développant leurs attitudes et leur comportement, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et responsabilités démocratiques dans la société, de valoriser la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, en vue de promouvoir et de protéger la démocratie et l'État de droit

Conseil de l'Europe (2010). Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme

Conseil de l'Europe. COMPASS : [Introduction à l'éducation aux droits de l'homme](#)

COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DÉMOCRATIQUE

" Les compétences qui doivent être acquises par les apprenants s'ils veulent participer efficacement à une culture de la démocratie et vivre pacifiquement avec les autres dans des sociétés démocratiques culturellement diverses. " (Conseil de l'Europe, 2018, p. 11)

CADRE DE RÉFÉRENCE COMPÉTENCES POUR LA CULTURE DÉMOCRATIQUE

Cadre de compétences créé par le Conseil de l'Europe. Il s'agit d'un ensemble de matériels qui peuvent être utilisés par les systèmes éducatifs pour doter les jeunes de toutes les compétences nécessaires pour agir en faveur de la défense et de la promotion des droits de l'homme, de la démocratie et de l'État de droit, pour participer efficacement à une culture démocratique et pour vivre pacifiquement avec les autres dans des sociétés culturellement diverses. Dans la version complète, 447 descripteurs décrivent les 20 compétences de manière plus détaillée. Ils sont regroupés en fonction des niveaux de compétence de base, intermédiaire et avancé des apprenants.

Conseil de l'Europe. [Cadre de référence des compétences pour la démocratie](#)

Outre le Conseil de l'Europe, les compétences clés de l'UE pour l'éducation et la formation tout au long de la vie définissent également la **compétence civique** dans la révision de 2018 comme "la capacité d'agir en tant que citoyens responsables et de participer pleinement à la vie civique et sociale, sur la base de la compréhension des

concepts et des structures sociales, économiques, juridiques et politiques, ainsi que des développements mondiaux et de la durabilité" (Union européenne 2018).

L'éducation à la citoyenneté, plus que beaucoup d'autres approches éducatives, est une **approche active**, combinant connaissance, attitude et engagement actif. En tant que telle, l'approche a également des points de connexion avec d'autres opportunités d'apprentissage orientées vers l'action et l'impact, telles que l'éducation à l'entrepreneuriat ou l'éducation culturelle. Par conséquent, l'approche **s'intègre dans d'autres pédagogies qui accompagnent les transformations sociales**, telles que le développement durable ou la transformation numérique. Par exemple, "la citoyenneté numérique signifie essentiellement apprendre à vivre en tant que citoyen dans la société hautement numérisée d'aujourd'hui" ([Conseil de l'Europe](#)) ou l'éducation au développement durable implique de "prendre des décisions éclairées et des actions responsables pour l'intégrité de l'environnement, la viabilité économique et une société juste" ([UNESCO](#)).

Les compétences civiques permettent aux individus d'agir de manière responsable dans la société et d'interagir avec d'autres personnes selon des valeurs telles que la transparence, l'ouverture, la responsabilité sociale et la dignité humaine.

6 Contribuer à une culture civique démocratique

La culture civique est décrite par Almond/Verba comme l'ensemble des "attitudes à l'égard du système politique et de ses différentes parties, et des attitudes à l'égard du rôle du moi dans le système" (Almond/Verba 1963). Dans une compréhension plus large de la culture, elle comprend également la carte interne d'une société qui inclut les attitudes, les traditions, les cultures institutionnelles, les passions, les décisions structurelles liées à la démocratie dans l'État, la société civile et l'économie (Pye/Verba 1972). Dans cette perspective, les citoyens et leurs actions s'inscrivent dans une culture civique spécifique.

L'éducation à la démocratie relie la participation, l'éducation aux questions politiques et la formation d'une culture civique à la démocratie et aux droits de l'homme. En ce sens, elle n'est pas neutre, mais vise à soutenir une culture démocratique.

7 Compétence civique et employabilité

De nombreuses compétences acquises dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme peuvent être utilisées pour le développement personnel, en particulier dans les domaines de la communication sociale, de la réflexion (y compris la réflexion critique et systémique), de l'apprentissage de l'apprentissage, ou pour faciliter l'acquisition de connaissances sur des phénomènes sociopolitiques "complexes" tels que la migration, le changement climatique, la mondialisation ou la numérisation.

On verra en particulier, l'éducation à la citoyenneté démocratique comme complètent l'apprentissage dans un contexte professionnel, qui est souvent très fortement orienté vers les compétences et la formation des utilisateurs, en ajoutant les dimensions des attitudes, des valeurs et des connaissances supplémentaires. Elle comprend...

- Apprentissage et réflexion sur le rôle de citoyen ou d'employé, sur la démocratie et les droits et leur réalisation.

- La pensée systémique et critique, qui, en particulier dans les périodes de transformation et de changement personnel, aide à "naviguer" de manière autodéterminée dans un avenir ouvert.
- Comprendre et explorer des sujets sociopolitiques complexes.
- Donner aux apprenants les compétences nécessaires pour discuter de sujets controversés et conflictuels de manière équitable et constructive.
- Pratiquer une interaction respectueuse et démocratique, le courage civil, l'engagement et la solidarité envers les autres.
- Promouvoir la participation des apprenants aux débats sociaux et leur contribution avec leurs propres positions et intérêts.
- Soutenir le sens de l'initiative, l'auto-organisation ou l'action autodéterminée.

POUR EN SAVOIR PLUS

CADRE DE RÉFÉRENCE COMPÉTENCES POUR LA CULTURE DÉMOCRATIQUE

Service de l'éducation du Conseil de l'Europe (2018). →

OUTIL DE RÉFLEXION POUR LES ENSEIGNANTS

Un outil d'autoréflexion pour les enseignants par le Conseil de l'Europe. Auto-réflexion - Un voyage vers une éthique démocratique de l'enseignant et une culture démocratique dans les écoles. Ce manuel complète le cadre de référence des compétences pour la culture démocratique et invite à la réflexion individuelle. → [LIEN](#)

LE CADRE DE RÉFÉRENCE COMPÉTENCES POUR LA CULTURE DÉMOCRATIQUE ET LE ÉDUCATION NON FORMELLE

Hladschik, P. ; Lenz, C ; Pirker, G. (eds.) (2020). L'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme en Europe → [LINK](#)

- Soutenir le raisonnement sur les valeurs et les principes clés de la culture démocratique.

RÉFÉRENCES

Almond, G. ; Verba, S. (1963). The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Princeton.

Conseil de l'Europe : [Éducation à la citoyenneté numérique](#)

Conseil de l'Europe (2018). Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique. [Volume 1 - Contexte, concepts et modèle](#). Plus loin : [Vol. 2](#) ; [Vol. 3](#) |

Conseil de l'Europe (2010). [Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme](#). Recommandation CM/Rec(2010)7.

Union européenne (2018). [Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie](#). ST/9009/2018/INIT ; JO C 189 du 4.6.2018, p. 1-13.

Pye, L. ; Verba, S. (Ed.) (1972). Political Culture and Political Development ; Princeton, 1972 (2nd édition).

UNESCO (N.A.) [Éducation au développement durable](#)

IDENTIFICATION ET RECONNAISSANCE

Les connaissances, aptitudes et compétences acquises grâce à l'éducation non formelle et informelle doivent être reconnues dans la société. En d'autres termes, les résultats de

l'apprentissage doivent être rendus visibles pour les apprenants et leur environnement. Bien que de nombreux résultats et développements en termes d'acquisition de compétences ne soient pas facilement certifiés de manière formelle, les éducateurs peuvent utiliser des outils qui identifient et documentent les processus et les développements personnels.

RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE

Énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de faire à l'issue d'un apprentissage. Les résultats de l'apprentissage comprennent les compétences, les connaissances et les attitudes.

(Cedefop, 2009, p. 30)

En particulier, l'engagement civique et le bénévolat contribuent à un large éventail de compétences (Boivin & Baez, 2019). Cependant, ils manquent souvent de **reconnaissance** parmi les apprenants et également au sein de la société - par exemple par les concitoyens, les organisations, les employeurs. En ce sens, en tant qu'éducateurs, nous devons faire des efforts pour aider les apprenants à faire reconnaître leurs compétences et pour montrer l'impact social et la valeur de l'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'engagement civique à travers la reconnaissance de nos apprenants.

EXPLORATEUR DE COMPÉTENCES



L'explorateur compare différents cadres qui traitent des compétences transversales. Il donne aux éducateurs un aperçu des différents cadres. Il est possible de vérifier quelles compétences seraient particulièrement pertinentes pour son propre travail, ou de vérifier quelles compétences on aimerait travailler davantage soi-même ou avec les apprenants. En outre, l'explorateur vous informe sur la manière dont les cadres individuels considèrent certaines **compétences** transversales (compétences qui sont importantes dans de nombreuses activités et contextes). Créé dans le cadre du projet LICEAL : Linking Citizenship and Employability Perspectives in Adult Learning.

l'employabilité dans l'éducation et la formation des adultes. → [LIEN](#)

RECONNAISSANCE

- Conscience et appréciation des compétences
- La base est la **reconnaissance de soi**, y compris "la conscience personnelle et l'évaluation des résultats de l'apprentissage, et la capacité d'utiliser ces résultats dans d'autres domaines" (Youth Pass).
- **La reconnaissance sociale** et la **reconnaissance politique** décrivent la manière dont les autres reconnaissent et décrivent les compétences d'un apprenant.
- **La reconnaissance formelle** décrit et compare l'apprentissage, souvent sous la forme de certificats, de licences ou autres, délivrés par un établissement

d'enseignement formel ou non formel.

La **validation** décrit la reconnaissance formelle dans le contexte politique de l'UE (Cedefop, 2009, p. 15).

VALIDATION

La confirmation **par un organisme compétent** que les acquis de l'apprentissage

- ont été identifiées et documentées
- évalués en fonction de critères prédéfinis
- conformes aux exigences d'une **norme de validation**.
- La validation conduit généralement à la **certification**.

La reconnaissance est un objectif social de la description des compétences. Les éducateurs aident les apprenants, au moyen de certificats et d'une riche méthodologie d'évaluation, à prouver leurs capacités afin que les autres les reconnaissent et les aident également à reconnaître eux-mêmes leurs compétences.

Contrairement aux établissements d'enseignement formel qui sont habilités à signer des certificats largement reconnus, les prestataires d'enseignement se concentrent sur d'autres formes de reconnaissance, en particulier dans le domaine de l'éducation non formelle.

Par conséquent, ils **ne sont pas liés à des** normes de **validation**. Les certificats de présence, les lettres de recommandation ou autres acquièrent leur crédibilité dans le contexte de l'éducation non formelle, notamment grâce à la plausibilité et à la crédibilité de l'organisme de certification.

Étant donné qu'en l'absence de certificats formellement reconnus, un apprenant individuel doit être en mesure d'expliquer ses compétences à d'autres personnes, il est nécessaire d'accorder de l'attention, dans les ateliers et les formations, au soutien de l'autoréflexion et de l'**auto-reconnaissance**.

Il convient également de veiller à ce que la **description soit crédible** et fondée sur des données probantes. La description des compétences et des acquis de l'apprentissage doit aller au-delà des notes formelles afin de couvrir les aspects généraux des compétences. Elle doit décrire tout ce qui est considéré comme pertinent par ceux à qui les apprenants devront prouver leurs capacités et leur expertise à l'avenir.

8 Langue compatible d'un contexte

En fonction de l'endroit où l'apprenant a besoin d'être reconnu, il est utile de prêter attention aux mots et aux aspects qui peuvent être utiles. De nombreux contextes sociaux utilisent un langage spécifique et ont des attentes particulières en ce qui concerne les résultats de l'apprentissage. Un langage et un choix de mots conscients peuvent donner plus de valeur à une description ou à un certificat.

COMPÉTENCES, QUALIFICATIONS ET PROFESSIONS EUROPÉENNES (ESCO)

L'ESCO offre une terminologie normalisée qui comprend les aptitudes, les compétences, les qualifications et les professions. Les citoyens et les employés peuvent ainsi trouver les termes appropriés pour leurs qualifications formelles et non formelles ou pour les profils professionnels qu'ils souhaitent développer. → [LIEN](#)

COMPÉTENCES CLÉS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Un point de référence dans le contexte de l'UE. →

Les cadres de compétences spécifiques étaient jusqu'en 2023 DigComp → [LINK](#), EntreComp → [LINK](#), LifeComp → [LINK](#) et GreenComp → [LINK](#).

CITOYENNETÉ, DROITS DE L'HOMME

L'UE n'a pas encore élaboré de cadre pour les compétences en matière de citoyenneté. Le cadre de compétences en matière d'entrepreneuriat EntreComp comprend certains aspects tels que la proactivité, l'initiative et la collaboration. Le point de référence européen est le cadre de référence des compétences pour la culture démocratique (RFCDC) du Conseil de l'Europe. Créé à l'origine pour l'apprentissage de la démocratie dans les écoles, il est de plus en plus appliqué à l'apprentissage non formel et à l'apprentissage tout au long de la vie. → [LIEN](#)

ENSEIGNEMENT ET FORMATION PROFESSIONNELS (EFP)

Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique (RFCDC). Document d'orientation pour l'enseignement et la formation professionnels. Publié par le Conseil de l'Europe → [LIEN](#)

CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS

Le CEC et les cadres nationaux de certification des États membres de l'UE qui lui sont subordonnés visent à rendre les différents systèmes éducatifs nationaux plus compatibles et à décrire les profils professionnels et les résultats de l'éducation pour un large éventail de domaines éducatifs. Le cadre prévoit 8 niveaux de compétence →

AUTRES OUTILS

D'autres cadres de compétences utilisés dans une organisation ou un domaine d'apprentissage spécifique peuvent également servir d'orientation (par exemple, ceux de l'OSCE, de l'UNESCO, des ministères ou organisations nationales de l'éducation).

- YouthPASS → [LINK](#) | Portfolio pour les animateurs de jeunesse → [LINK](#) | Passeport européen de compétences → [LINK](#)

COMMENT FAIRE : DÉCRIRE LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Description	
Format de l'éducation	Séminaire, formation, académie, atelier, semaine de projet, projet, rencontre internationale...
Faits essentiels	Où, combien de temps, quel type d'experts/formateurs, quel type de groupe, quels critères de sélection ?
Approche pédagogique	Comment l'apprentissage s'est-il déroulé, quel type d'idée d'apprentissage se cachait derrière le lieu ? Éducation non formelle, éducation par les pairs, mise en réseau, renforcement des capacités pour les activistes, les experts dans le domaine de...

9 Différencier

Les cadres de compétences comme [EntreComp](#) utilisent des niveaux de progression parce qu'ils reconnaissent que personne ne peut avoir toutes les compétences au niveau le plus élevé dans tous les domaines. On peut s'en inspirer. Exemple d'utilisation des niveaux de progression décrits dans EntreComp, du niveau 1 au niveau 8 :

EXEMPLE : "IDENTIFIER, CRÉER ET SAISIR DES OPPORTUNITÉS".

Fondation 1-2 1 Je peux trouver des occasions d'aider les autres. 2 Je peux reconnaître les possibilités de créer de la valeur dans ma communauté et dans mon environnement.	Intermédiaire 3-4 3 Je peux expliquer ce qu'est une opportunité de créer de la valeur. 4 Je peux rechercher de manière proactive des opportunités de création de valeur, y compris par nécessité.
Avancé 5-6 5 Je peux décrire différentes approches analytiques pour identifier les opportunités entrepreneuriales. 6 Je peux utiliser ma connaissance et ma compréhension du contexte pour créer des opportunités de création de valeur.	Expert 7-8 7 Je suis capable de juger des opportunités de création de valeur et de décider s'il faut y donner suite à différents niveaux du système dans lequel je travaille (par exemple, micro, méso ou macro). 8 Je sais repérer et saisir rapidement une opportunité".

Exemples d'EntreComp

10 Fournir des exemples

Une approche basée sur les compétences pourrait donner de meilleurs résultats en décrivant plus clairement, par exemple :

	Description	Exemple
Compétence pratique	XYZ est capable d'effectuer la tâche ...	XYZ développait un concept de projet.
Compétences Compétence	XYZ a compris ce qu'il fallait faire et pourquoi il fallait faire la tâche ou l'ensemble de tâches ...	XYZ a compris le concept de citoyenneté active et la manière dont les initiatives personnelles contribuent à la société civile.
Compétence appliquée	XYZ a démontré sa capacité à effectuer un ensemble de tâches ...	XYZ a développé un concept de projet en équipe, un plan d'action, un calendrier et un budget.

11 Utiliser des mots actifs

- Mots actifs : analyser, justifier, expliquer
- Mots paresseux : se familiariser, percevoir, connaître

Ces mots actifs pourraient remplacer certains mots paresseux courants (Vrabl 2016) :

agir, appliquer, analyser, argumenter, évaluer, supposer, catégoriser, vérifier, choisir, collaborer, collecter, combiner, comparer, conceptualiser, construire, relier, conclure, critiquer, oser, découvrir, discuter, distinguer, décider, concevoir, développer, diagnostiquer, estimer, évaluer, expliquer, exprimer, expérimenter, découvrir, formuler, illustrer, améliorer, inclure, interagir, mettre en œuvre, juger,

étiqueter, lister, localiser, observer, organiser, esquisser, plan, présenter, prouver, réfléchir, répéter, reproduire, se souvenir, renforcer, façonner, énoncer, esquisser, résoudre, soutenir, tester, transférer, transformer, comprendre, utiliser, valider, vérifier...

DESCRIPTION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

La compétence étant l'interaction entre les aptitudes, les connaissances et les attitudes, il peut être utile d'établir une distinction entre ces trois éléments :

- Aspect de la connaissance : Les participants connaissent...
- Aspect des compétences : les participants peuvent...
- Aspect attitude : le participant perçoit, évalue...

Les éducateurs peuvent décrire les qualités spécifiques d'un participant. Consultez les domaines de compétence (Hensge at al. 2006) et choisissez une ou deux qualités spécifiques.

COMPÉTENCE FACTUELLE SPÉCIFIQUE À UNE TÂCHE

Expertise dans un domaine spécifique, identification de solutions adéquates pour les tâches, connaissance de la manière dont un sujet est lié à d'autres domaines et à l'intérieur d'un domaine.

COMPÉTENCE MÉTHODOLOGIQUE

Capacité à choisir une méthodologie et à évaluer les résultats. Agir de manière consciente, adéquate et orientée vers un objectif.

COMPÉTENCE SOCIALE

Capacité à nouer des relations et à interagir. Refléter les différents intérêts, besoins et tensions.

COMPÉTENCE PERSONNELLE

Attitude à l'égard de la responsabilité, des valeurs démocratiques, de l'auto-apprentissage ; capacité à agir de manière autonome et en groupe, de manière auto-organisée et réfléchie : Observer et évaluer les défis, les exigences ou les options.

RÉFÉRENCES

Boivin, P. ; Baez, J. (2019). [Job Bridge - Rapport d'inventaire sur l'état des lieux de la validation dans le secteur bénévole à travers l'UE](#) ; Plateforme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ; Bruxelles ; octobre 2019.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop 2009). [Le passage aux acquis de l'apprentissage. Policies and practices in Europe](#), Cedefop Reference series ; 72, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

Hensge, K. ; Lorig, B. ; Schreiber, D. (2006). [Kompetenzstandards in der Berufsausbildung ; Abschlussbericht](#) Forschungsprojekt 4.3.201 (JFP 2006), Institut fédéral allemand pour l'enseignement et la formation professionnels (BIBB), Bonn.

Vrabl, O. (2016). Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Formulierung von Lernergebnissen (intended learning outcomes) in : Johann Haag, J. ; Weißenböck, J. ; Gruber, W. ; Freisleben-Teutscher, C. F. (eds.). [Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen ; Basics - Modelle - Best Practices ; Tagungsband zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten le 20.10.2016](#)

Passeport Jeunes : [À propos de la](#)