

Cette publication vise à fournir une vue d'ensemble de la stratégie à long terme dans le domaine des Outils Pédagogiques au cours des 7 dernières années au sein du Programme "Jeunesse en Action".

La stratégie des Outils Pédagogiques repose sur la Boîte aux Outils, la Foire aux Outils et le groupe de travail. Ces piliers soutiennent le développement de nouvelles méthodes dans le cadre d'activités pédagogiques et de formation, ils sont également source de réflexions sur les compétences et les aptitudes nécessaires au déroulement de sessions et d'activités pédagogiques basées sur de tels outils et méthodes.

Centre de Ressources SALTO-YOUTH EuroMed
Soutien et Opportunités de Formation et d'Apprentissage Avancées
au sein du Programme "Jeunesse en Action".
INJEP - 95 avenue de France - 75650 Paris cedex 13 - France
www.salto-youth.net/euromed - www.injep.fr/salto
Dépôt légal - GRATUIT

salto|youth



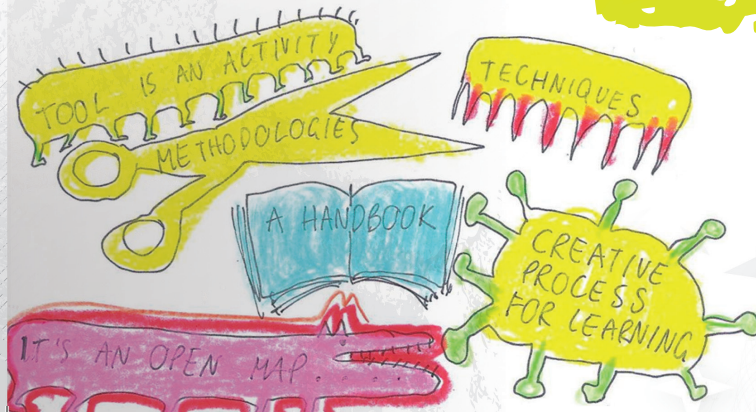
Avertissements
Ce document ne reflète pas nécessairement la vision officielle du centre de ressources Salto-Youth EuroMed de la Commission Européenne. La reproduction du matériel de cette publication est autorisée seulement pour un usage non commercial et seulement si la source est citée. Toutes les correspondances relatives à cette publication, incluant la reproduction et la traduction de tout ou partie de celle-ci doivent être adressées à SALTO-YOUTH EuroMed (voir les contacts ci-dessus).



TOOLS STUDIES AND RESEARCH

Les Outils Pédagogiques
dans l'Éducation Non Formelle

salto|youth




Cher lecteur,

Que trouverez-vous dans cette brochure ?

- Un résumé de ce qu'il s'est passé lors des 7 Foires aux Outils qui se sont déroulées à travers l'Europe
- Les résultats de nombreuses interactions ; lectures et discussions sur des Outils à utiliser lors de formations, séminaires...
- Les points de vue à la fois des formateurs et des experts... leurs opinions sur l'éducation, l'éducation non formelle et leur vision sur l'avenir de la jeunesse...

En un mot, vous y trouverez l'inspiration pour votre travail...

 Cette publication vise à fournir une présentation de la stratégie à long terme élaborée dans le domaine des Outils Pédagogiques au cours des 7 dernières années au sein du Programme Jeunesse en Action.

La stratégie des Outils Pédagogiques s'appuie sur la Boîte à outils, la Foire aux Outils ainsi que sur le groupe de travail. Ces piliers permettent le développement de nouvelles méthodes en matière de formation et d'activités pédagogiques, de réflexions sur les compétences et aptitudes requises pour organiser des réunions et des activités pédagogiques basés sur de tels outils et méthodes.

Cette brochure sera votre guide lors de cette expédition sur la rivière des Outils Pédagogiques... passant par les différentes interprétations des Outils Pédagogiques, de l'Éducation Non Formelle... et bien plus encore... Une longue aventure qui témoigne de l'implication de maints acteurs tels qu'Agences Nationales et experts, ainsi que des nombreux participants et collaborateurs qui ont pris part aux activités.

Vous aurez également l'occasion d'apprécier une contribution tout particulière... des illustrations réalisées par Joonmedia ! Les artistes de Joonmedia ont participé à la Foire aux Outils qui s'est déroulée à Tallin et ont, depuis, « commenté » sur la créativité dont vous avez fait preuve pendant toutes les sessions. Si vous êtes curieux d'en savoir davantage sur eux, visitez leur site : <http://joonmedia.blogspot.it/>





✿ OUTILS PÉDAGOGIQUES INTRODUCTION À UN LONG, TRÈS LONG VOYAGE AU CŒUR DES OUTILS PÉDAGOGIQUES

✿ PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS DU GROUPE DE TRAVAIL

Depuis la toute première Foire aux Outils, il y a eu une discussion critique sur l'utilisation apparemment croissante des « outils » ou « méthodes » au sein du travail international de la jeunesse. Il vous suffit de jeter un œil à la contribution de Rui Gomes lors de cette Foire pour vous rendre compte qu'un certain nombre

de questions sont toujours pertinentes à l'heure actuelle. Au cours des discussions du groupe de travail, nous avons tenté d'identifier ces préoccupations et de trouver des stratégies pour les surmonter. (Nous avons même abordé la question de savoir si nous devions changer le nom de notre groupe de travail !)

Sans ordre particulier de priorité, voici quelques-unes des principales questions soulevées :

- Quel(s) besoin(s) les outils satisfont-ils vraiment ?
- Quel niveau de formation les travailleurs jeunesse / formateurs ont-ils besoin afin d'utiliser efficacement les outils ?
- Qui décide si un outil est utile ou non ?
- Quels types d'outils sommes-nous le plus intéressés à promouvoir ?
- Comment ces outils s'inscrivent-ils dans les stratégies d'archivage, de formation et de partage ?
- Et, plus important encore, à quels critères un outil devrait-il répondre afin d'être considéré comme un « outil pédagogique » ?

✿ DESCRIPTION D'UN « OUTIL PÉDAGOGIQUE »

Nous avons pris, comme point de départ, la définition de travail de Miguel Angel Garcia Lopez de l'expression « outil pédagogique » ; utilisée lors de la dernière Foire aux Outils :

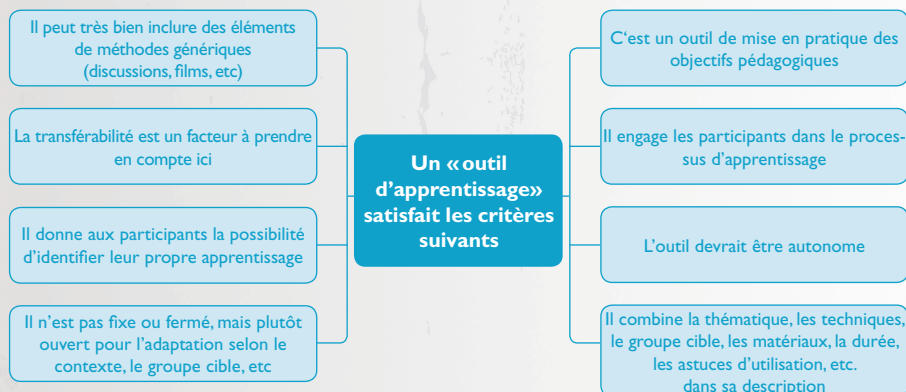
« Un outil pédagogique pourrait être défini comme un instrument servant au transfert et à l'implémentation d'objectifs pédagogiques dans une pratique qui engage les participants dans le processus d'apprentissage. Un outil pédagogique devrait être « autonome ». Cela signifie qu'il devrait constituer un processus d'apprentissage - même court mais complet – avec sa thématique, ses techniques, son groupe cible, ses matériaux, sa durée, son évaluation, ses astuces d'utilisation... Il peut être un exercice de simulation, un atelier créatif, un jeu de rôle, une activité extérieure, etc... . Un outil



« autonome » ne signifie pas qu'il doive être fixe ou fermé. Utilisé dans un autre contexte, il devrait être adapté, redéveloppé, combiné... La transférabilité est en effet l'une des caractéristiques inhérentes et la finalité de tout outil pédagogique.

L'expérience nous dit que les activités uniques telles qu'une vidéo, un livret, une technique de facilitation ou de discussion font généralement partie d'un outil et ne sont que dans quelques cas un outil, un processus pédagogique avec sa propre « personnalité ».

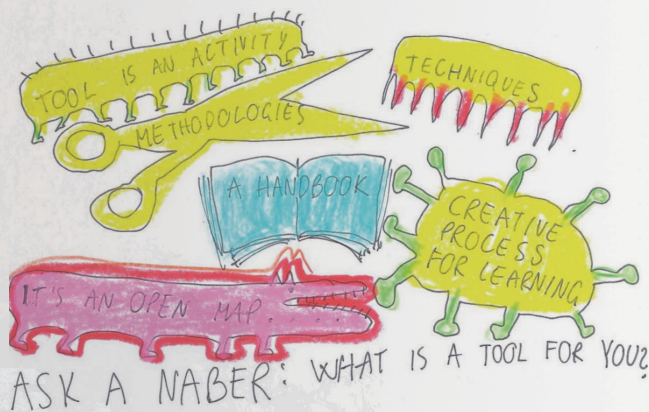
A partir de cette définition, nous avons élaboré nos critères pour ce que nous avons appelé « outils pédagogiques » dans le contexte dans lequel nous travaillons, à savoir l'éducation non formelle de la jeunesse. Ils ont été utilisés pour évaluer les outils contenus actuellement dans la Boîte à Outils SALTO et ceux que les participants souhaitent présenter à la prochaine Foire aux Outils. Ces critères ont été organisés sous forme d'une carte heuristique pour souligner le fait qu'ils font également partie d'un travail en cours. Voyons ce que vous en pensez :



Cette description est toujours en cours d'élaboration !
N'hésitez pas à ajouter vos idées !
07.03.2012

Vos commentaires et suggestions pour l'amélioration de ces critères sont les bienvenus !

Joonmedia.blogspot.com



✿ UN OUTIL POUR APPRENDRE, UN MOYEN DE TRANSFORMATION

Bernard Abrignani, coordinateur du Centre de Ressources SALTO-YOUTH EuroMed Benjamin Franklin : « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Il y a quelques années une grosse tempête a traversé la France et de nombreux arbres en ont été les victimes. Un magnifique chêne de presque cent ans d'âge gisait dans mon jardin et dans celui de deux voisins. Il fallait pour des raisons de sécurité, d'accès et de bon voisinage, le dégager au plus vite. Malheureusement les seules ressources disponibles étaient mes mains et quelques outils, les entreprises spécialisées étant toutes prises par ailleurs. Je connaissais l'objectif à atteindre mais les moyens à ma disposition n'étaient pas adaptés. Imaginez « affronter » un arbre de vingt mètres de haut et d'un diamètre de 80 cm avec une scie à main et une hachette ! David au moins avait le bon outil au moment de combattre Goliath.

Mon fils qui avait 9 ans à l'époque, me voyant un peu désemparé, a tenu à m'aider. La situation était à risque et j'essayais de lui expliquer qu'il était trop jeune et j'utilisais toutes sortes d'arguments qu'un père peut trouver dans pareilles circonstances ; devant son insis-

tance et son chagrin, je me suis dit qu'il valait mieux d'abord lui faire découvrir les outils, la technique nécessaire à leur utilisation, le laisser tester leur manie- ment et choisir celui qu'il souhaitait utiliser. Puis nous avons analysé la situation ensemble et décidé de notre stratégie et le travail a commencé. Les branches les plus petites étaient notre objectif mais évidemment pas le tronc. Mon fils s'en est très bien sorti, et pendant les deux jours de nos travaux, il est resté disponible et motivé faisant sa part de manière très satisfaisante.

Que peut-on tirer de cette histoire ? L'implication voulue de mon fils lui a permis d'apprendre, de s'investir à son rythme et avec ses moyens, de se découvrir, de se responsabiliser, qu'un bon outil est celui adapté à l'objectif et qu'il ne faut pas surestimer ses capacités et ses compétences.

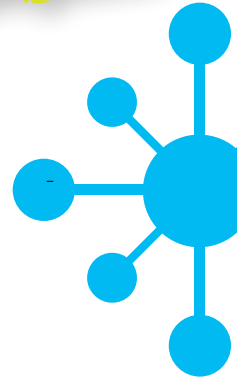
D'une certaine manière j'avais instrumentalisé des instruments, les outils étaient devenus des outils pour apprendre.

Mais qu'est-ce qu'un outil pour apprendre, un outil pédagogique ?

Un outil pédagogique, c'est avant tout un support qu'on associe à une démarche et qui est élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner « un public », à comprendre, à apprendre ou à travailler...C'est donc un outil au service du processus d'apprentissage.

Qu'est-ce qu'un support ou auxiliaire pédagogique ?

• Tableau blanc, paperboard, ordinateur, vidéo projecteur, livre, documentation, photo, graphique, exposition, vidéo, carte ... sont des supports des plus répandus. Mais un support peut se confondre avec une technique : le jeu, le conte, le jeu de rôle, l'étude de cas...



- Comme toute chose se complexifie par elle-même il faut bien admettre que tout support est un outil pédagogique potentiel. Et qu'il existe de nombreux supports qui ne seront jamais des outils pédagogiques !

Mais qu'est-ce qui fait donc l'outil pédagogique ?

- C'est l'association entre le support et le processus, la démarche pédagogique- Le support ne reste qu'un moyen au service de la démarche ou de la stratégie éducative : le chemin que le support fait emprunter à l'esprit pour arriver à un savoir ou à la compréhension.
- Ce « bon chemin » l'est, quand il est adapté et adéquat : il n'y a pas de « bons » et de « mauvais outils » pédagogiques, il n'y a que des outils adaptés à un public. L'outil pédagogique doit viser à impliquer les apprenants dans des situations où ils doivent résoudre une tâche face à laquelle ils s'éprouvent et découvrent dans l'action les difficultés et leurs résolutions.

Dans la démarche de Salto EuroMed nous utilisons un acronyme qui permet de mémoriser les étapes nécessaires à faciliter l'apprentissage : le T.A.P.E. (en anglais cela joue avec le verbe enregistrer une bande magnétique : Tape recorder).

Le T est pour Test ; le participant se teste lui-même, son attitude, sa réaction etc. et teste également l'outil, la méthode, la technique. Le A est pour Apprécier, car sans cette notion de plaisir il n'est nul apprentissage, et pour Analyser ; sans analyse pas de théorisa-

tion de la pratique et par conséquent une appropriation plus difficile. Le P est là pour rappeler que toute situation d'apprentissage doit permettre de Produire ; contribuer au succès d'un exercice par son implication est déjà une forme de production. Le E enfin est pour Évaluer ; il ne faut pas oublier que tout processus d'apprentissage doit être associé à une dimension critique qui n'écarte ni les subjectivités, ni les valeurs, ni les débats.

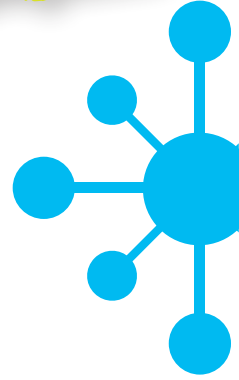
Cette démarche est fondée sur la méthode pas à pas mais comme le disait le philosophe français Alain « Les pas ne conduisent pas seulement vers un but ; chaque pas doit être un but ».

L'outil pour apprendre, un véhicule, un moyen de locomotion au service d'une transformation ?

Les termes utilisés pour parler, expliquer l'outil et son processus d'utilisation sont souvent liés à un déplacement : mobilité, « pas à pas », démarche, « le bon chemin », accompagner, transmission...

Si on remonte aux origines de la pédagogie on découvre l'histoire du pédagogue. Celui-ci, en règle générale un esclave, avait la charge d'un enfant (pais en grec) pour le conduire (agein, agôgê en grec) à l'école ; le « paidagôgos » est d'abord et seulement un accompagnateur celui qui veille sur celui qui lui a été confié. On peut considérer par extension que le pédagogue emmenait son protégé sur le chemin de la connaissance et que le sens nu du mot grec pédagogie est «le voyage des apprenants ». Sans tenir particulièrement compte de son statut d'esclave,





le pédagogue était de fait un « outil » au service d'un objectif : accompagner un transfert, un déplacement de l'ignorance à la connaissance.

C'est dans ce « voyage » qu'un outil prend toute sa dimension ; Thomas Mann dans son livre la « montagne magique » explique que « tout déplacement physique est également doublé d'un déplacement mental » ; nous assistons, au sens assistance-soutien, une modification qui fait que les sentiments également peuvent se métamorphoser au fur et à mesure que l'on se déplace dans l'espace.

Dans le contexte de l'éducation non formelle et de la mobilité internationale nous avons deux types de « voyage » : l'un réel et l'autre virtuel. Parfois la mobilité physique se heurte à des barrières, l'obtention de visa par exemple ou un volcan en éruption. Parfois la mobilité intellectuelle se trouve limitée par des barrières défensives auto construites parmi lesquelles on peut trouver les préjugés, les stéréotypes, les craintes de l'autre et de soi-même etc. ; ces dernières, comme le disait Carl Rogers psychologue humaniste américain, doivent tomber si on veut progresser. Si ces barrières persistent il ne peut y avoir d'apprentissage ni de transformation.

De mon point de vue, le « bon outil » doit contribuer à faire baisser les « barrières défensives » en mettant sur un pied d'égalité les participants, à la fois dans un contexte « neutre » et inconnu de tous et les faire douter. Il ne faut pas avoir peur de provoquer car la provocation est une façon de re-

mettre la réalité sur ses pieds. Si j'avais écouté dans mon travail en EuroMed certains conseils, jamais les thèmes de la religion, de la politique et du sexe n'auraient été abordés. Mettre « sous le tapis » certains sujets sensibles est un des plus sûrs moyens d'avoir des explosions ; la stratégie de l'autruche, enfouir sa tête dans le sol en cas de danger; ne l'a jamais protégé efficacement bien au contraire ; ne pas voir le « danger » empêche de l'évaluer et d'y faire face.

Deux outils peuvent illustrer mon propos :

Le Test de la NASA :

Vous faites partie de l'équipage d'un vaisseau spatial programmé à l'origine pour rejoindre une fusée mère sur la face éclairée de la lune. Des incidents techniques surviennent et des instruments de bord ont été endommagés. Sur la liste donnée aux participants figurent seuls ceux qui sont encore en état de marche. La tâche consiste à classer tous les objets en fonction de leur utilité pour rejoindre la fusée mère (à pied) et son équipage.

Il est évident que pas un participant à un quelconque stage, n'est allé sur la lune, mais ce voyage virtuel offre un lieu où chacun est mis sur un pied d'égalité quant à sa méconnaissance et les oblige à réfléchir différemment car dans un contexte nouveau et même étrange. Ils sont au sens propre et figuré sur une autre planète !

Les Vikings :

Vous êtes invités à devenir des enquêteurs et à découvrir pourquoi la civilisation Viking au Groenland a disparu.

A partir de la thèse de Jared Diamond, biologiste évolutionniste, physiologiste et



géographe américain- dans son livre « Effondrement : Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie », vous devez analyser les facteurs qui ont pu conduire cette société humaine à son effondrement. A la fin de l'exercice les participants sont conviés à transférer cette méthode pour leur pays: quelle est la situation aujourd'hui? Combien parmi les cinq critères de la thèse sont déjà remplis dans votre pays?

La première partie de ce travail les fait voyager dans le temps et l'espace avec le support d'images et de musique, vers un lieu et une époque que souvent ils découvrent ensemble. Puis progressivement on les ramène vers des préoccupations actuelles.

Cette transposition se nourrit de la méthode chère à Bertolt Brecht : « l'effet de distanciation ». Il voulait rompre avec l'illusion théâtrale et pousser le spectateur à la réflexion. Ses pièces sont donc ouvertement didactiques : par l'usage de panneaux avec des maximes, des apartés en direction du public pour commenter la pièce, des intermèdes chantés, etc. il force le spectateur à avoir un regard critique. Ce processus, qu'il baptise « distanciation » (Verfremdungseffekt ou Effet V) a beaucoup influencé certains metteurs en scène français. Ces procédés visent à perturber la perception linéaire passive du spectateur et à rompre le pacte tacite de croyance en ce qu'il voit.

Le principe de la distanciation se place, dit-il, à la « frontière de l'esthétique et du politique », afin de « faire percevoir un objet, un personnage, un processus, et en même temps le rendre insolite, étrange », et de « prendre ses distances par rapport à la réalité ».

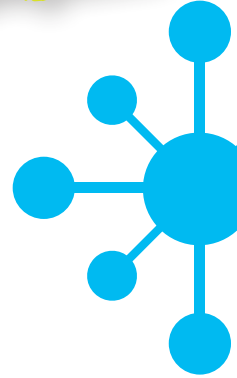
Cette « déstabilisation » provoquée, contribue à l'abaissement des défenses citées précédemment. Dans notre champ d'intervention, un formateur est un chercheur d'équilibres qui doit aller jusqu'à favoriser le déséquilibre afin de mieux retrouver l'équilibre. Il doit être en capacité d'arbitrer des zones de collision potentielles. Il doit laisser survenir cette collision qui peut créer une dynamique ; bien entendu il y a de l'incertitude quant au résultat.

La notion d'équilibre instable est une des conditions de la performance. Une position franche et radicale peut mettre en danger. Faire sortir l'apprenant de sa zone de confort le met dans une situation difficile et il convient par conséquent de trouver un équilibre qui doit générer de l'attention et non pas de la tension, de la concentration et non pas de la distraction et du travail et non pas du dilettantisme. Ne jamais rassurer, sécuriser mais ne pas terroriser.

Y-a-t-il une spécificité de l'outil dans l'éducation non formelle ?

Tout outil est destiné à améliorer chez l'apprenant la manière de penser et de résoudre des problèmes et de renforcer la capacité d'acquisition de la connaissance. Toutefois si l'on veut apprendre quelque chose, il faut y trouver un sens. C'est ce que l'on appelle l'apprentissage syntone qui peut être opposé à l'apprentissage dissocé que présente traditionnellement l'école, dans laquelle ce qui est enseigné ne s'accorde pas avec les apprenants. C'est là que se trouve la particularité de l'éducation non formelle : donner un





sens, une direction pour trouver plus aisément un sens, une compréhension, le tout dans un système dynamique, l'action pour apprendre ou ce que l'on appelle plus communément l'apprentissage par l'action (learning by doing). L'outil prend toute sa place dans ce processus car il facilite le passage d'un état à un autre en pouvant revêtir toute forme possible et s'inscrivant dans tout espace possible sans contrainte à part celle de la limite de notre imagination et de notre capacité à faire adhérer à cette invitation au voyage.

Dans les années 80 le langage informatique « Logo » avait été créé par Seymour Papert - mathématicien, informaticien et éducateur au MIT - afin de créer des conditions permettant aux enfants d'acquérir encore plus de connaissances selon le processus d'apprentissage spontané cher à Jean Piaget - psychologue, biologiste, logi-

cien et épistémologue suisse. Le Logo avait été conçu pour être un langage de programmation orienté objet réflexif, facilitant l'apprentissage syntone, par opposition au langage BASIC qui lui offrait une approche de programmation structurée et linéaire.

L'analogie n'est pas neutre avec l'éducation non formelle et formelle; dans un cas nous avons un outil permettant de construire son propre savoir au travers d'une démarche réflexive et dans l'autre un autre outil ne permettant pas de sortir d'un schéma et de codes pré établis. Le premier en constante évolution, le deuxième de facto limité. Cela ne veut pas dire que les acteurs de l'éducation sont à ranger dans des catégories liées à leur champ d'action mais qu'il y a bien deux approches différentes et que les méthodes, les techniques et les outils utilisés déterminent clairement dans quel « camp » on se situe.

Pour conclure j'aimerais proposer 10 principes de conception d'un outil pour apprendre dans le champ de l'éducation non formelle :

- Être facile d'utilisation pour tous, ne pas être exclusif
- Utiliser un langage généraliste mais précis en fournissant des messages clairs et conviviaux
- Autoriser l'ajout, la modification, l'appropriation, l'adaptation par tous
- Être attractif, interactif et dynamique
- Faciliter le « voyage », la transformation
- Provoquer pour faire sortir de la zone de confort
- Déstabiliser mais sans effrayer
- Chercher l'équilibre et une compréhension individuelle et collective
- Donner du sens
- Faire avec et faire faire

ب



Outils Pédagogiques et Méthodes d'Éducation Active dans l'Éducation Nationale et l'Éducation Populaire en France.

Jean- Claude RICHEZ, coordonnateur de la mission observation/évaluation à l'INJEP

La recommandation conjointe adoptée par le Parlement européen et le Conseil de l'Europe le 18 décembre 2006 sur « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »¹ entérine officiellement l'inscription à l'agenda politique de la nécessaire complémentarité entre d'une part formation initiale et éducation tout au long de la vie et éducation formelle et non formelle. Cette recommandation en posant les questions d'éducation

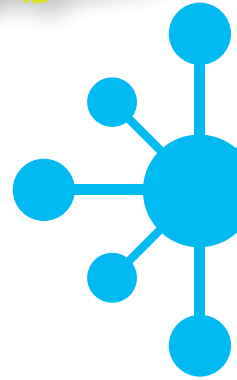
en termes de développement de compétences et non plus seulement d'accès aux savoirs et à la connaissance bouleverse les termes dans lesquels étaient posées traditionnellement et de façon dominante, en tous les cas, pour la France les questions d'éducation. Elle conduit nécessairement à poser dans des termes nouveaux les rapports entre éducation formelle et non formelle.

A partir du moment où la question de l'éducation est abordée en termes de compétences, elle doit prendre en compte, comme un élément majeur la question du transfert des différents savoirs dans des contextes différents, des situations les plus variées possible. L'éducation ne peut plus être pensée uniquement en terme scolaire, mais doit prendre en compte l'ensemble des acteurs et des situations d'apprentissage. Il s'agit de mettre en œuvre ce qu'il est convenu en France d'appeler éducation partagée, articulation entre éducation formelle, non formelle et informelle, et développement de logiques de territoires apprenant, mobilisation de l'ensemble des ressources éducatives. Cette nouvelle donne rouvre la question, c'est ce qui nous intéressera ici, des usages des outils pédagogiques utilisés respectivement par l'éducation non formelle et formelle, de leur transférabilité et de leur complémentarité.

Le débat en France n'est pas nouveau. De longue date en effet **l'éducation formelle**, ou tout du moins une partie d'entre elle, à travers une minorité d'enseignants engagés, a été amenée à développer dans le cadre de l'école des outils empruntés à l'éducation non formelle, ou participant

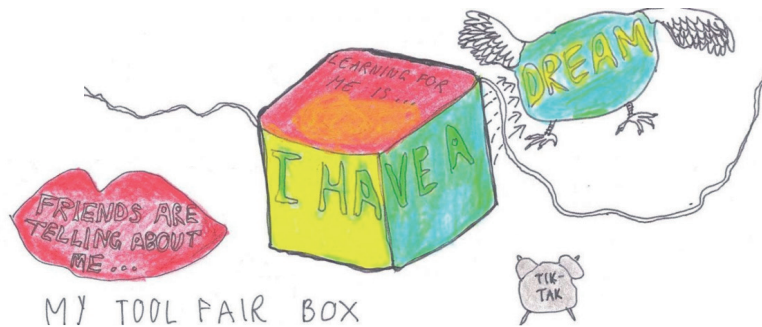
de logiques d'éducation non formelle à travers notamment le mouvement pour l'éducation nouvelle. Ce courant s'incarne dans la figure emblématique pour la France d'un pédagogue comme Célestin Freinet (1896-1966). Celui-ci place l'expérience² au centre de la démarche pédagogique.

1. Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].
2. La danseuse sur un fil : une vie d'école. Freinet, Ginette Pourmes, Sylvia Dorance, ED. Ecole vivante, 2009.



« Il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs mais aussi parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais auteurs.

Les résultats ? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même. L'intérêt réside aussi dans le fait qu'il est inutile d'apprendre par cœur quelque chose que l'on a découvert par le tâtonnement expérimental ; on s'en souvient sans effort [...]. »



Ses préoccupations croisent alors les réflexions et expériences menées un peu partout dans le monde par des gens comme John Dewey (1859-1952) aux États-Unis et son « Learning by doing », Olivier Decroly (1871-1932) en Belgique autour des centres d'intérêt ou encore Edouard Claparède (1873-1940) en Suisse. L'éducation nouvelle, mouvement international repose sur le principe de

base d'une participation active des individus à leur propre formation. Pour elle, l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, est un facteur de progrès global de la personne. Pour cela, il faut partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération, c'est le principe des méthodes actives.

Marginalisés voir condamnés par l'école en France, les outils pédagogiques reposant sur ces principes vont être surtout développés dans le cadre de ce que nous appelons en France l'éducation populaire. Elle regroupe largement ce que recouvre ailleurs l'éducation non formelle. Elle coïncide grandement avec les préoccupations développées par les universités populaires dans l'Europe du Nord ou encore la Fabian society en Grande-Bretagne, les expériences comme celle de Supervielle d'A.S. Neill (1883-1973) en Angleterre, l'Escuela Moderna de Francisco Ferrer (1859-1909) en Espagne, la Casa dei Bambini de Maria Montessori (1870-1952) en Italie ou encore le Polonais Janusz Korczack (1878-1942).

ب



Il y a donc en France depuis la fin de la deuxième guerre mondiale en France une véritable convergence entre une partie de l'éducation nationale, même si elle reste très minoritaire³, et l'éducation populaire (éducation non formelle) dans le développement d'outils pédagogiques reposant sur les principes de l'éducation nouvelle, des méthodes actives. Cette convergence se matérialise dans le développement exemplaire d'une association comme les CEMEA (Centre d'Education aux Méthodes d'Education Active), qui regroupe le plus souvent des enseignants mettant en œuvre des outils pédagogiques propres à l'éducation active tant dans leurs classes que dans le développement d'activité de loisirs en dehors de l'école et tout particulièrement dans le cadre des colonies de vacances et des centres de loisirs. Ce mouvement avait été initié dans un premier temps pour former les moniteurs de colonies de vacances.

La limite de l'exercice pendant longtemps en France a été d'une part que ces pratiques étaient au mieux tolérées par les autorités académiques quand elles n'étaient pas proscrites et en tout état de cause jamais encouragées. D'autre part, l'éducation populaire, porteuse de ces outils, ne se trouvait reconnue que comme partenaire mineur et subordonné à l'École avec une faible légitimité comme acteur éducatif. Même si aujourd'hui la France s'est formellement engagée dans la démarche engagée par le Parlement européen et le Conseil de l'Europe avec notamment l'adoption dès 2005 d'un socle com-

mun de connaissance et de compétences qui recoupe largement celui adopté au niveau européen, les sept compétences clés, et préconisé par l'OCDE. Mentionnons encore pour mémoire, la politique initiée à partir de 1998 d'éducation partagée à travers la mise en œuvre de contrats éducatifs locaux rassemblant école, associations, familles autour d'un projet éducatif commun sur un territoire puis de projets éducatifs locaux. Malgré ces avancées, nous restons encore très loin d'une réelle convergence à travers l'emprunt d'outils pédagogiques de l'éducation populaire, non formelle. Par l'école, l'éducation formelle, elle, reste encore marginale et subordonnée.

Le poids des héritages socioculturels reste fort et la convergence reste limitée. La démarche engagée à travers l'adoption du « socle commun » reste en grande partie purement théorique. On ne peut que souhaiter que l'expérimentation engagée depuis l'automne 2011 dans un peu plus de 150 établissements scolaires autour « d'un livret de compétences qui valorise leurs compétences, leurs acquis dans le champ de l'éducation formelle et informelle ainsi que leurs potentialités, leurs engagements » portera ses fruits.

Notons encore que quand il y a convergence, elle joue souvent dans un sens qui n'est pas nécessairement positif celui de l'alignement des objectifs, des méthodes et des outils de l'éducation non formelle sur ceux de l'éducation formelle. Se trouve ainsi réduit à néant ce qui fait précisément l'intérêt

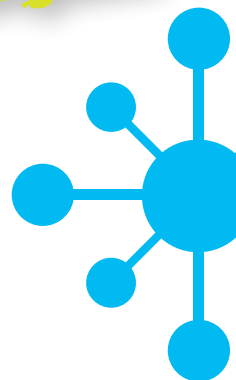
3. Pour Guy Avanziani, au début des années 1970, autour de 5% du corps enseignant, pour Henri Peyronie plutôt autour de 1 à 2 à la fin des années quatre-vingt-dix. Ils ne comptabilisent ici que ceux qui se réclament des méthodes Freinet. Le pourcentage de ceux qui lui empruntent des outils ou mettent « appartenant à d'autres courants pédagogiques » est certainement plus important. Voir Guy Avanziani dans Pierre-Claude et al., « La pédagogie Freinet. Mise à jour et perspectives », pp. 15 à 23, 1994, Presses Universitaires de Bordeaux et Henri Peyronie, Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation, 1999, Hachette p.110.



de la démarche : recontextualiser les démarches d'acquisition de connaissances et de savoir-faire, prendre en compte d'autres connaissances, d'autres savoirs qu'académiques en sortant des logiques d'un enseignement disciplinaire, mobiliser des outils qui font des élèves des acteurs de leurs formations et mobilisent des compétences qui ne sont ni prises en compte ni valorisées dans le cadre scolaire.

Par ailleurs, une pédagogie pensée uniquement en termes d'outil n'est pas sans danger: On ne saurait réduire l'apprentissage au seul mode d'emploi d'un outil, à de simples recettes que l'on peut répéter à l'infini dans une logique de fordisation de l'apprentissage. La tentation techniciste peut être

grande. L'outil ne fait pas la pédagogie. Elle est d'abord de l'ordre de la relation, de l'interaction. L'outil prend tout son sens lorsqu'il est utilisé comme une fin en soi. En fonction de sa nature et de son utilisation, l'outil pédagogique peut désorienter le public ou bien permettre l'acquisition de compétences⁴. L'acquisition d'une compétence ne repose jamais dans la répétition mais dans la capacité à la reprendre dans des situations, des contextes différents, capacité de transférer. L'outil doit servir l'action engagée, faciliter l'apprentissage au travers de l'expérience personnelle et active de l'apprenant. C'est la grande leçon que nous devons retenir de Célestin Freinet.



4. Joseph-Luc Blondel et Didier Noye, « Faut-il encore se soucier des outils pédagogiques ? », Actualité de la formation permanente, mai-juin 1993, n°124, pp. 37-40.

✿ L'ÉDUCATION NON FORMELLE, UNE STRATÉGIE DE PROGRÈS POUR LA JEUNESSE

Margarita Rodríguez Rodríguez, Université de La Laguna, Canaries, Espagne

A l'heure actuelle, non seulement les systèmes éducatifs formels (EF) doivent se structurer vers des fins éducatives, mais le non formel, l'informel doivent également remplir un rôle éducatif, répondre aux demandes des

personnes de manière complémentaire, faciliter l'accès à la connaissance, stimuler la pleine intégration des personnes dans la société et contribuer au progrès individuel et collectif auquel nous aspirons tous.

Les jeunes dans ce contexte acquièrent un protagonisme particulier dans les variations collectives et les groupes présents dans le milieu social.

Comme ce sont des jeunes en plein processus d'adaptation et d'intégration dans la société, ils présentent un potentiel maximum en termes d'amélioration et de transformation sociale, pour parvenir à une amélioration individuelle et collective. La jeunesse comme groupe social hétérogène et divers possède un aspect historique assumé de convergence : être le « relais intergénérationnel ».

Pour toutes ces raisons et par l'importance du rôle social assigné aux jeunes, nous devons concentrer tous les efforts sur la planification et la mise en œuvre d'actions qui les aident, les incitent à remplir ce rôle social par le biais de processus éducatifs de l'enseignement permanent social basé sur l'acquisition et le soutien de leurs capacités et aptitudes.

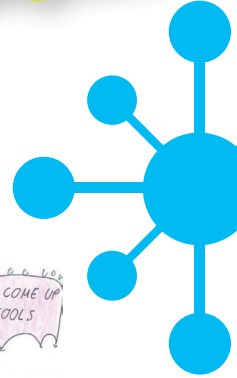
Par Éducation Non Formelle, nous entendons « Toute activité organisée, systématique et éducative réalisée en dehors du cadre du système officiel afin de fournir un enseignement adapté à des groupes spécifiques de la population, à la fois adultes et enfants. »⁵ En général, on considère que l'éducation non formelle est un processus volontaire, prévu à l'origine par les agents éducatifs, flexible et ouvert ; il se trouve développé dans de nombreux contextes d'intervention, avec différentes méthodologies adaptées à la réalité éducative-sociale et avec des contenus et des méthodes caractérisés par la diversité.

Toutes ces caractéristiques ne présupposent pas de réduire la rigueur dans les processus de l'enseignement non formel étant donné que, en les planifiant au préalable, on réussit à compléter une sélection d'objectifs, de conte-

nus et d'activités ; on spécifie les ressources, les matériaux et la durée, qui se basent sur les théories d'apprentissage et partent des principes éducatifs socialement établis.

5. Trilla, J. (1993): "La educación fuera de la escuela". Ariel, Barcelona (p. 19).





L'Union Européenne reconnaît tacitement l'Education Non Formelle dans le domaine de la jeunesse.

On trouve des références répétées quant à l'idée que « sa valeur dans le domaine de la jeunesse devrait être davantage reconnue en raison des compétences et des qualifications qui y sont acquises par les jeunes et de leur rôle dans le processus d'apprentissage. »⁶



Une plus grande impulsion et une augmentation significative du nombre des agents impliqués dans le développement

de l'Education Non Formelle est encouragée, étant donné que l'importance de ce domaine se situe dans le fait que :

Il complète le cadre formel de l'éducation.

- Les présentations méthodologiques se concentrent sur l'aspect éducationnel et le développement de la participation sociale.
- Sa dimension volontaire garantit le lien entre les intérêts, les besoins et les aspirations des jeunes.
- C'est une ressource compensatoire pour les jeunes moins qualifiés ou ceux avec moins d'opportunités.
- Directement ou non, il a un impact économique et social sur la structuration des processus éducationnels ou des formations à titre personnel.
- Il est développé à différents niveaux : local, régional, national, Européen et international.
- L'impact des processus d'éducation-formation se situe dans la dichotomie sociale et individuelle.
- C'est l'un des outils qui implique des changements, des innovations et des transformations sociales.
- C'est un modèle attractif pour les jeunes du fait qu'il implique un enseignement et promeut des processus d'intégration sociale.

6. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11096_fr.htm (09/08/2012)

- Les contenus et la méthodologie sont adaptés à la demande sociale et contribuent à fixer le rôle social que la jeunesse doit jouer à l'heure actuelle.
- Les secteurs soutenus par l'Education Non Formelle sont ceux que l'on qualifie de thèmes intégrés et transversaux qui contribuent à l'éducation pratique. De ce fait, ils créent des secteurs d'éducation sociale, parallèlement à une éducation sur l'environnement, sur les technologies des médias et de la communication ; ils favorisent les activités socioculturelles, l'éducation aux loisirs et au temps libre, à la consommation, l'éducation occupationnelle, l'éducation sur le développement durable, l'éducation sur les valeurs sociales et universelles, l'éducation interculturelle, l'éducation sur la paix, la diversité et la solidarité, l'éducation sur et pour l'égalité des chances, etc.
- La connaissance qui est acquise est multiple : des acquisitions avec une dimension culturelle, des stratégies cognitives, des aptitudes sociales, des valeurs, des compétences jusqu'à la structuration d'habiletés pour favoriser la vie en société.
- Les contextes d'intervention éducative sont ouverts, flexibles et adaptables.
- Les agents éducatifs ont des profils différents et ne sont pas nécessairement institutionnalisés dans des structures éducatives (le plus souvent sociales).
- Les agences éducatives sont privées, publiques, mixtes et représentent généralement la structure du secteur tertiaire qui promeut l'éducation.
- Les agents éducateurs peuvent être des professionnels et/ou des volontaires.
- Les processus d'intervention sont planifiés, systématisés et sont à la fois intentionnels et accessibles.

Les caractéristiques mentionnées ci-dessus font de l'Éducation Non Formelle l'un des outils sociaux et éducatifs qui légitiment les processus d'intervention avec les jeunes. Ainsi, les agents sociaux doivent se structurer de manière efficace afin de promouvoir ces actions socio-éducatives qui rendent possible ces aspirations socialement souhaitables, avec une structure requise pour ces ressources efficace et prête à utiliser des outils sociaux et éducatifs.



Ces aspects sont à la base de l'idéal d'une "SOCIÉTÉ ÉDUCATRICE".

✿ UN VOYAGE À TRAVERS LE XXÈME SIÈCLE (PUBLIÉ DANS “COYOTE”, 2009)

Miguel Garcia Lopez, Membre du Groupe de Travail des Outils Pédagogiques,
formateur et évaluateur

Introduction

Cet article explore et se penche sur certaines approches des outils pédagogiques utilisés lors de formations, les examinant d'un certain point de vue, à savoir de l'évolution de la Psychologie au cours du dernier siècle.

Ce voyage et réflexion ne se situe pas au niveau des modèles psychologiques mais plutôt au niveau des approches pédagogiques inspirées par ces modèles. Pour cette raison, les modèles psychologiques mentionnés ci-dessus ont été simplifiés et ne sont seulement utilisés que pour expliquer les implications pédagogiques associées et nous donner de nouvelles perspectives et de nouveaux critères pour l'utilisation et la combinaison des outils pédagogiques.

Ces nouveaux critères et ces nouvelles perspectives pour la planification et la réalisation d'activités de formation visent à compléter d'autres concepts déjà largement utilisés dans l'éducation non formelle tels que différentes capacités d'apprentissage, différents styles et traditions, les caractéristiques des apprenants, les possibilités de l'environnement d'apprentissage, les objectifs spécifiques de la session d'apprentissage...

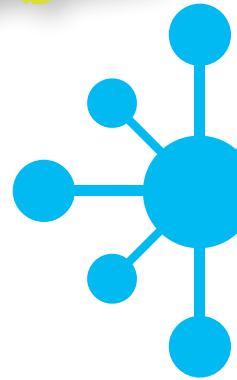
Sans prétendre être normatif, cet article pourrait également nous aider à identifier d'éventuels déficits ou erreurs dans notre travail et corriger les pratiques pédagogiques trompeuses.

Outils pédagogiques axés sur l'individu

Au début du siècle dernier – vers 1900 – deux écoles différentes de Psychologie (les approches freudiennes et celles de la psychologie comportementale) concentraient leurs efforts sur l'« étude » de l'individu.

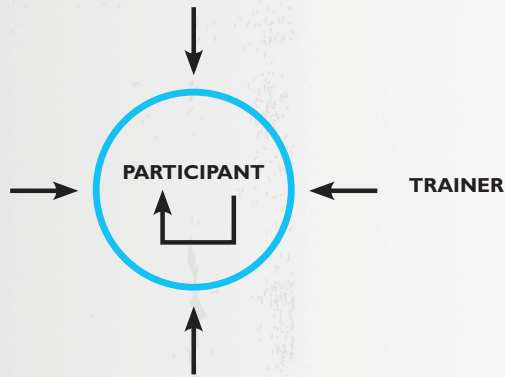
C'est à Freud que l'on doit la popularisation de l'idée de la conscience par rapport à l'inconscience. Il a suggéré que le niveau inconscient de l'esprit est le plus important et qu'il est la source des motivations humaines, que ce soit sous la forme de simples désirs pour la nourriture et le sexe, de compulsions névrotiques, ou la motivation d'un artiste ou d'un scientifique. Le but des thérapies freudiennes est de connaître l'individu de l'intérieur en « faisant l'inconscient conscient ».

La psychologie comportementale préconise l'utilisation de procédures expérimentales strictes pour l'étude du comportement observable (réponses) par rapport à l'environnement (stimuli). Le processus d'apprentissage comme le chien associant la nourriture avec le son d'une cloche a été appelé « conditionnement ». Les personnalités clé du comportementalisme comme Watson, Pavlov et Skinner ont consacré leurs efforts à la connaissance de l'individu de l'extérieur, à travers les causes et effets du comportement humain et des activités.



Les implications pédagogiques de ces deux approches « axées sur l'individu » pour les outils pédagogiques signifient essentiellement une emphase sur la connaissance des participants dans le processus d'apprentissage ; essayer de

comprendre ce qui est à l'intérieur d'eux et interpréter leurs comportements. Cette approche est parfois appelée l'approche « médicale », où l'objet d'étude est aussi le sujet (le participant).



La finalité d'une telle approche dans l'éducation non formelle va normalement au-delà de simplement « connaître » le participant. Ce n'est qu'une simple étape ; importante parce que connaître les participants rend possible l'adaptation du programme de formation pour ces derniers. Des questionnaires, entretiens et évaluations sont quelques-uns des outils pédagogiques ancrés dans cette approche.

Lors de l'utilisation d'outils pédagogiques, le rôle du formateur consiste d'abord à définir les perspectives pour l'étude du participant. Après avoir reçu les réponses ou résultats, le formateur doit comprendre et interpréter leurs significations afin d'adapter la pratique de la formation aux individus qui y prennent part.

L'avantage principal d'une telle approche (entre autres) réside dans la haute atten-

tion/considération accordée aux individus. Elle veille à ce que le programme de formation réponde mieux aux besoins des participants.

Les inconvénients de cette approche viennent de la difficulté de comprendre la signification des résultats reçus. Il est souvent très difficile de savoir ce qui se passe au niveau personnel. Bien souvent, les formateurs manquent de l'expérience, de la sensibilité ou des compétences pour le décoder. Un autre risque est de dériver vers une relation paternaliste avec les participants en raison de l'asymétrie dans la relation (le participant est (au moins au départ) le « patient » et le formateur le « docteur »). Cela peut aisément se produire quand, après le diagnostic des capacités et limites des participants, le formateur ne parvient pas à les impliquer dans le développement des initiatives de formation pour les surmonter.



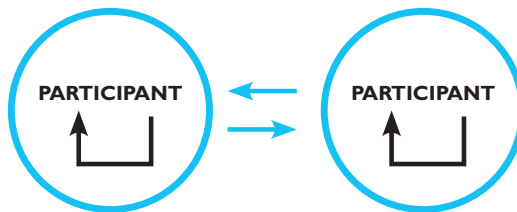
Outils pédagogiques humanistes

Dans les années 1950, le paradigme humaniste est apparu comme une réponse à la fois au déterminisme inhérent à la psychanalyse freudienne et à la place limitée à l'empathie et au libre arbitre dans le comportementalisme.

Carl Rogers a été l'un des fondateurs de la psychologie humaniste, qui met plus en avant une approche de personne à personne par rapport à la relation traditionnelle thérapeute-patient, en mettant l'accent sur la responsabilité et l'intention dans le comportement humain. Rogers pensait que l'interaction humaine était très puissante et la principale source d'apprentissage. Il avait confiance dans le potentiel humain pour apprendre,

grandir et « devenir ». De ce fait, il a mis en avant l'autonomie de l'individu : « Si je vous fais confiance, je vous donne l'autonomie de développement ». « Liberté d'apprendre » est un énoncé classique de son approche pédagogique ; « On choisit – et on apprend ensuite des conséquences ».

Il se voyait comme un facilitateur – celui qui crée l'environnement propice pour une implication et permet aux éducateurs de s'interroger sur leur façon d'interagir avec les participants et les processus utilisés. Il pensait que différentes méthodes pourraient être utilisées pour que l'apprentissage se produise. Selon lui, l'éducation informelle n'était pas tant centrée sur la personne que sur le dialogue.



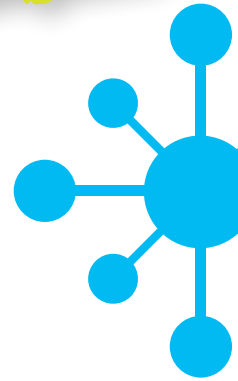
Dans le cadre de l'éducation non formelle, cette approche impliquerait de mettre l'accent sur l'interaction et sur les relations participant-participant et formateur-participant.

L'expérience d'apprentissage se fait au travers de la croissance et du développement des participants entre autres.

Le rôle du formateur dans une telle approche est de définir les termes de l'interaction et d'y prendre part. Alors

que le formateur a un rôle spécial, pour réussir il doit interagir avec les mêmes qualités d'empathie, de respect et de sincérité que les participants. Le formateur devient un facilitateur du processus d'apprentissage.

Les avantages et les aspects positifs d'une telle approche sont une expérience d'apprentissage riche et mutuelle, l'utilisation d'individus et de groupes comme sources d'apprentissage et la promotion des capacités individuelles.



Quelques-uns des inconvénients et difficultés de cette approche sont les suivants : l'interaction mutuelle entre les participants peut devenir hors de contrôle et l'apprentissage est limité aux capacités des personnes impliquées dans le processus. De plus, l'utilisation exclusive de cette approche peut créer un cercle étroit où « ce qui est entre nous revient continuellement ». Là où il y a un manque de sincérité et d'ouverture, il peut également y avoir un manque de défis dans un environ-

Les outils pédagogiques comme systèmes

L'humanisme n'est pas sans ses critiques. L'une des critiques les plus fréquentes consiste à dire que l'humanisme met l'accent sur le « ici et maintenant » ignorant le « contexte sociopolitique » et à un autre niveau nie l'importance de valeurs éthiques et spirituelles communes. Une seconde critique est à trouver dans le fait que l'humanisme est parfois considéré comme une approche hautement égoïste de la vie. Généralement, l'argument se présente comme ceci : « Si un individu est principalement concerné par un épanouissement et un développement personnel, comment cette personne peut être vraiment concernée par ce qui est bon pour la société dans son ensemble ? ».

La soi-disant « théorie du système » est devenue très populaire à la fin des années 1960. De nombreuses structures sociales, politiques et économiques et leurs interrelations ont été décrites comme : « système économique », « système politique », « système social »,

nement bien trop confortable de « bons amis ».

Des exemples typiques en matière de formation des outils pédagogiques inspirés par une telle approche sont le travail en binôme, les interviews mutuelles, les présentations, les groupes de travail... et en général toute dynamique qui utilise le groupe de participants comme source d'apprentissage et se concentre sur un enrichissement mutuel.

« système des valeurs », « système de protection sociale », « écosystème » ...

« En dernier recours, cependant, c'est toujours un système de valeurs, d'idées, d'idéologies – choisissez le terme qui vous convient – qui est décisif.⁷»

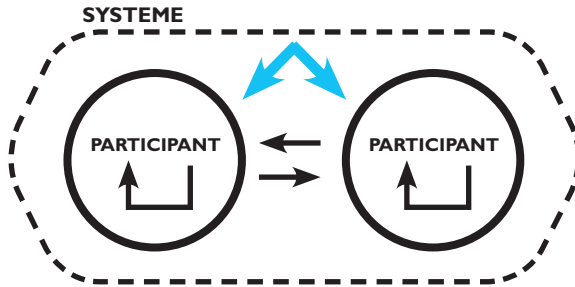
La théorie des systèmes est dérivée de la Théorie Générale du Système (TGS), en appliquant les principes des systèmes des sciences naturelles aux sciences sociales. La théorie des systèmes soutient que les objets et les sujets dans le monde sont inter reliés entre eux. Ces objets, sujets et leurs interrelations forment des systèmes. Chaque système doit être considéré comme un tout plutôt que comme des composants individuels, qui peuvent ensuite être réunis. Le système est supérieur à la somme de ses parties parce que le système inclut des éléments qui ne peuvent pas être décomposés et appliqués à des membres individuels. Il est ainsi possible pour le système d'avoir des caractéristiques qu'aucun élément individuel ne possède excepté quand ils sont réunis. La théorie des systèmes examine la société sous une perspective plus gé-

7. Ludwig von Bertalanffy "The world of science and the world of value", Teachers College Record, 65:244-255



nérale ; les raisons et les réponses se situent dans les systèmes et seulement alors la question est posée aux individus :

« Quel type de système aimez-vous ? Comment voulez-vous y agir ? Est-ce que je veux l'influencer ? Comment puis-je y trouver ma place ? »



Sur le plan pédagogique, cette approche nous invite à analyser dans quelle mesure les différents systèmes affectent les individus, sans nécessairement essayer de résoudre les problèmes qu'un système crée pour eux. L'accent est mis sur l'importance du contexte et comment il influence les individus.

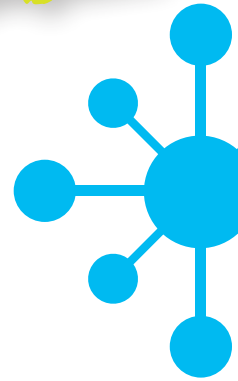
Pour ce faire, les systèmes liés aux réalités sociales sont créés ou reproduits dans les outils pédagogiques. Voici quelques exemples d'outils pédagogiques où les participants sont placés dans un système afin d'apprendre de leur immersion dans celui-ci : l'exercice d'affirmations (ou « où vous situez-vous ? »), de nombreux exercices de formation à l'extérieur, des simulations lorsque les rôles des participants sont prédéterminés et clairement définis, des projections multimédia dans lesquelles les participants sont des spectateurs...

Au début, le rôle du formateur consiste à définir précisément le système et à le contrôler pendant le déroulement de l'outil pédagogique avec toutes ses ca-

ractéristiques. La facilitation du processus d'apprentissage met l'accent sur l'analyse et, la réflexion sur la manière dont les différentes caractéristiques du système affectent les participants. Dans ce genre de méthode, la communication est essentielle.

Ces types d'outils pédagogiques permettent au formateur de planifier et de décider en avance des domaines d'apprentissage. En les utilisant, le formateur peut aller « droit au but ». En termes de réalisation des objectifs d'apprentissage – tout au moins en termes de contenus – ceci est clairement un avantage. Ils sont généralement très efficaces.

Le principal inconvénient est qu'ils peuvent être trop directifs. Par conséquent, quand ce type d'outil n'est pas combiné avec d'autres, il peut nuire à l'apprentissage personnel et à la dynamique de groupe, étant donné qu'il n'y a pas de réelle possibilité d'influencer le cadre pédagogique dans lequel ils se trouvent à la fois pour le groupe et pour les individus concernés.



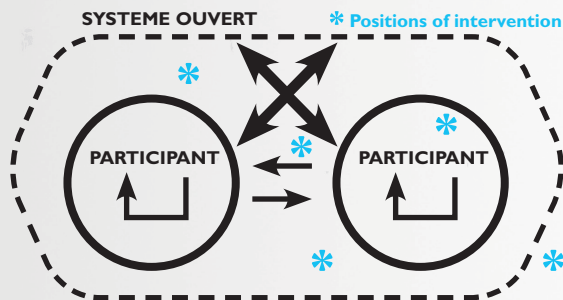
Quatrième approche : « La théorie des systèmes ouverts »

La "théorie des systèmes ouverts" tente de surmonter la nature plutôt statique et rigide de la théorie des systèmes et d'« expliquer » la complexité croissante des sociétés. Les systèmes ouverts sont des structures non stationnaires, dynamiques, multidimensionnelles et auto-organisées. Cette approche est basée sur les derniers développements dans le domaine des sciences sociales et empiriques et peut être associée aux idées de la psychologie existentielle et le mode de pensée postmoderne.

La psychologie existentielle n'a pas qu'un seul fondateur. Elle trouve ses racines dans le travail d'un groupe plutôt éclectique de philosophes (Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger ou Sartre pour n'en citer que quelques-uns), qui sont à bien des égards aussi différents que la nuit et le jour. Cependant, tous les philo-

sophes et psychologues existentialistes ont une chose en commun ; ils partent de personnes réelles et de la vie réelle. Ils pensaient que l'existence humaine ne pouvait être capturée dans des systèmes, qu'ils soient rationnels, religieux ou philosophiques. Avec le développement de la Phénoménologie et de l'intersubjectivité, l'accent n'est plus mis sur le fait de connaître la personnalité mais sur la réflexion portant sur la manière dont les individus VIVENT en groupe, interagissent dans cette société complexe, se surpassent, la transcendent.

Les phénomènes sociaux les plus récents tels que l'interculturalisation, l'internationalisation ou la globalisation ont été étudiés en utilisant cette approche, d'une part identification de quelques tendances générales communes (qui caractériserait une sorte de « système ouvert ») et d'autre part focus sur la façon dont différents individus dans différents contextes les ressentent.



Cette approche met l'accent sur la complexité du phénomène et sur la transformation des « systèmes ouverts ». Le focus est mis sur la mobilité des individus impliqués et leur flexibilité à intervenir dans un système ouvert et à

interagir avec les autres. Dans cette configuration les questions pour eux sont les suivantes : Quelle perspective choisissons-nous / choisis-je ? Comment puis-je m'orienter dans cette complexité ?



Il existe plusieurs exemples d'outils pédagogiques basés sur cette approche dans l'éducation non-formelle : la technologie « open space », la simulation d'exercices où les rôles et situations ne sont pas prédéterminés, le théâtre forum... Dans ces méthodes, le rôle du formateur consiste essentiellement à définir et à gérer les paramètres du « système ouvert » afin de s'assurer que cela est gérable, puis de faciliter le processus d'apprentissage en donnant la priorité à certains aspects – notamment en les nommant simplement sans porter de jugement.

Les avantages de tels outils pédagogiques résident en la quantité considérable de différentes possibilités d'ap-

prentissage qu'ils offrent, leur nature interactive et participative ainsi que leur énorme potentiel d'apprentissage.

Parmi les inconvénients, on peut citer la difficulté de respecter un « fil conducteur » pendant le déroulement de l'activité et la difficulté d'établir des priorités sans être insensible aux différents processus d'apprentissage. Contrairement aux premières impressions, l'utilisation de ces outils pédagogiques requiert des facilitateurs très compétents et expérimentés, capables de faire face à ces difficultés et d'exploiter pleinement leur potentiel d'apprentissage. Le principal défi pour le formateur est d'être capable de gérer tout ce qui peut ressortir de ces exercices.

Observations finales

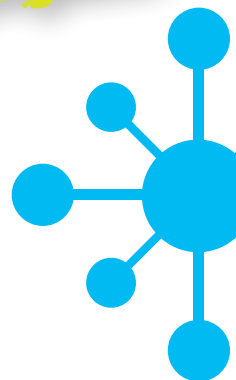
Au cours de leur évolution, la psychologie et les sciences sociales ont suivi logiquement les principales préoccupations de la société. Elles mettent en évidence quelques-unes des plus importantes préoccupations du dernier siècle, à savoir le fait, au début du siècle, de connaître l'être humain, le processus de socialisation dans les années 1950, le(s) système(s) économiques(s) dans les années 1960 et 1970, ainsi que les phénomènes tels que l'inculturation et la globalisation dans les années 1980 et 1990.

Dans la plupart des cas, l'évolution de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation a été intégrative ; chaque nouvelle approche incorporant une quantité significative des connaissances et expériences précédemment accumulées. L'ordre chronologique n'implique pas de

jugement. Cela ne signifie pas que la dernière approche soit la meilleure ou que la première soit la pire. Comme déjà mentionné, toutes ont des avantages et des inconvénients, des aspects positifs et des limitations.

Les participants se sentent plus ou moins à l'aise avec une approche spécifique. En plus d'autres raisons (culturelle, géographique, personnelle...), le système éducatif formel influe fortement sur sa préférence. Le fait que les participants se sentent mieux en travaillant avec une approche spécifique ne devrait pas les empêcher d'être remis en question par toutes les autres. Tout le monde peut apprendre de chaque approche (et probablement apprendre le plus de celles qu'ils aiment le moins !).

Pour cette raison, il est très enrichissant de combiner les différentes approches



au cours d'une activité de formation, même lors d'une session. L'expérience nous montre que l'ordre de cette combinaison est très pertinent ; il a un impact très fort sur le processus d'apprentissage et sur la dynamique de groupe. Le résultat sera très différent si, par exemple, l'on commence avec un système ouvert ou avec un exercice interpersonnel.

En plus de les combiner, l'autre aspect essentiel est d'appliquer ces différentes approches correctement, en particulier lors de la séance de débriefing. Dans la plupart des cas, ce sont ces séances de débriefing qui permettent au formateur d'introduire l'objectif principal pour un apprentissage efficace. Il est très difficile de trouver un outil pédagogique qui reflète uniquement une approche. Dans le même temps, on peut clairement identifier une approche prédominante avec la plupart des outils pédagogiques utilisés lors de sessions de formation (voir les outils pédagogiques mentionnés comme exemples des différentes approches ci-dessus).

L'utilisation d'un outil pédagogique dont les principales caractéristiques correspondent à un « système ouvert » pour un processus d'« apprentissage interpersonnel » pourrait être possible, mais ce type d'« extension » anormale d'une méthode particulière conduirait probablement à un processus d'apprentissage inefficace et source de confusion, ce qui, à mon sens, se produit relativement souvent. La créativité nécessaire, la flexibilité et l'adaptation nécessaires à la formation ne doit pas aller à l'encontre du « respect » dû à la logique principale derrière les outils pédagogiques, tout

simplement parce que cela contribue à rendre l'apprentissage plus efficace. ---

Ceci dit, il est vrai que nombre d'outils pédagogiques peuvent être utilisés avec des approches différentes. Si l'on prend, par exemple, l'exercice qui s'intitule « la loi de la clôture électrique », le formateur pourrait l'utiliser comme un espace pour l'interaction sur un niveau à la fois personnel et interpersonnel, ou comme un système, ou comme une expérience ouverte qui donne aux participants l'opportunité d'apprendre de tout ce qui peut se produire pendant l'exercice. Il est néanmoins important que le formateur évite toute contradiction entre les objectifs éducatifs et l'approche déclarée. Les formateurs doivent éviter de dire qu'ils vont travailler avec une approche systémique pour apprendre à travailler en équipe, par exemple, puis ensuite qu'ils vont rechercher des interprétations personnelles pour expliquer les raisons de tel comportement personnel. Il y a quelque fois un manque de cohérence entre la logique déclarée d'un outil pédagogique et l'objectif pédagogique, en particulier lors de la session de débriefing. Cette incohérence nous empêche d'explorer les aspects pédagogiques les plus importants d'un outil donné.

La dernière question devrait être : Existe-t-il une nouvelle approche pédagogique à l'horizon dans le cadre de l'éducation non formelle au début de ce nouveau siècle ? E-learning ? Apprentissage autodirigé au sein de l'apprentissage tout au long de la vie ? La réponse à cette question pourrait être le point de départ pour un autre article !



☀️ “DES OUTILS ET DES HOMMES”

Rui Gomez, Responsable de programme – Coopération Jeunesse et Dialogue Euro-Africain (Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe)

Avant propos

Quand j'étais apprenti pour l'un des nombreux emplois que j'ai depuis abandonnés, j'ai souvent été confronté au caractère inadapté des outils de travail que l'on me donnait. Comme un jeune apprenti, on m'attribuait généralement les outils les plus utilisés et endommagés, puisque les apprentis étaient toujours les derniers à les choisir. Par conséquent, les outils avec lesquels je devais travailler étaient souvent émoussés, moins précis et certainement plus lourds que ceux utilisés par les ouvriers permanents. Lorsque l'on se plaignait, la réponse la plus polie que l'on recevait était comme suit : « un bon travailleur ne blâme pas ses outils ». Inutile de préciser que cette réponse émanait des ouvriers qui avaient le privilège de choisir en premier ! C'était évidemment un stratagème utilisé sur les jeunes et les non qualifiés.

Cette attitude est restée dans ma mémoire pendant longtemps. Je ne pouvais m'empêcher d'y faire référence en pensant à des outils dans le cadre du travail de jeunesse et encore plus dans celui du travail international de jeunesse.

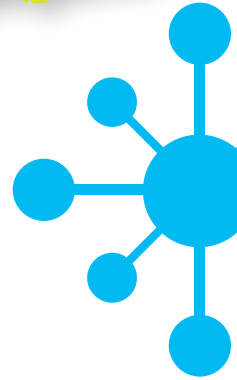
Qu'est-ce qui est le plus important :

L'outil ou l'ouvrier ? La méthode ou le formateur ? Le processus ou les personnes ?

L'éducation non formelle et le travail de jeunesse dans n'importe laquelle

de leurs multiples et diverses formes concernent des personnes, pas des objets matériels ou des processus de transformation tels que la maçonnerie, la coupe de bois ou la réparation de tracteurs. Si les (jeunes) gens sont au centre des processus d'apprentissage, les outils pédagogiques ne seront jamais plus qu'un accessoire ou une aide, comme la définition proposée sur Wikipédia d'un outil le souligne : « un instrument qui peut être utilisé pour produire un article ou réaliser une tâche, mais qui n'est pas consommé durant le processus. Officieusement, le terme est également utilisé pour décrire une procédure ou un processus avec un but précis (...) ».

Lorsque l'on parle des outils dans le travail interculturel de jeunesse, on se réfère vraiment à des « procédures et processus » permettant à des jeunes de communiquer, d'interagir, de collaborer, de discuter et finalement d'apprendre. Parce qu'ils renvoient à des processus qui s'appliquent à des personnes, les outils pédagogiques sont extrêmement importants car ils sont le dépositaire des approches et des valeurs sur le travail de jeunesse, l'éducation non formelle, l'apprentissage interculturel et, inévitablement, sur les valeurs et les capacités de ceux qui les utilisent, qu'ils soient formateurs, travailleurs jeunesse ou facilitateurs de l'éducation non formelle.



Le travail de jeunesse et l'éducation non formelle en Europe font face à des défis sans précédent qui risquent de nuire à leur crédibilité et à leur fonction. Les crises économiques et sociales ayant un impact sur de nombreuses sociétés européennes placent une attente croissante sur l'éducation non formelle comme « fournisseur » de possibilités alternatives en termes d'éducation et de formation, voire même d'entrepreneuriat et d'employabilité. Les politiques de jeunesse sont de plus en plus appelées à répondre aux défis que rencontrent les jeunes dans leur quête d'autonomie économique et sociale. Dans le même temps, les événements dans les différentes parties de l'Europe concernant les jeunes suggèrent que cette attente n'est ni réaliste ni sérieuse : les budgets pour le travail et les politiques de jeunesse sont réduits, les taux croissants de chômage des jeunes et de précarité ne peuvent être expliqués seulement par les maigres opportunités d'éducation et de formation. Le nombre de jeunes qui ne sont ni étudiant, ni employé, ni stagiaire (NEET : Not in Education, Employment or Training) suggérerait un besoin de travail de jeunesse plus grand plutôt que moindre, bien que ce soit rarement le cas.

Dans un tel contexte difficile, il semblerait que la reconnaissance de la valeur du travail de jeunesse dans la promotion de l'intégration sociale et économique des jeunes ne soit pas l'enjeu. C'est plutôt le travail de jeunesse lui-même qui semble être un produit jetable à côté de l'intention déclarée de fournir une « égalité des chances » pour les jeunes pour qu'ils puissent développer des expériences leur permettant de devenir des citoyens autonomes. Les valeurs ne sont évidemment pas remises en question ; c'est un peu comme si elles étaient en suspens : elles restent importantes mais nous ne pouvons pas vraiment nous les « offrir ». L'avenir nous dira combien de temps une telle suspension peut être maintenue sans mettre ces valeurs elles-mêmes en question, même si la nature profondément pacifique des manifestations de jeunes suggère que ceux-ci ne croient pas en la violence comme une forme de protestation, de changement ou de socialisation. La violence, au moins sous la forme de violence physique, n'est clairement pas un outil acceptable pour un changement social !

Dans l'ensemble, c'est une bonne nouvelle pour nos démocraties.

Il y a quelque chose de profondément transformateur dans l'intention du travail interculturel de jeunesse, qui est l'idée que l'éducation a plus qu'une fonction utilitaire dans l'intégration sociale et économique des jeunes : elle sert aussi à nous apprendre comment vivre ensemble.

Apprendre à vivre ensemble implique aussi une prise de conscience de la citoyenneté mondiale qui tient compte

de la complexité et de l'interdépendance profonde de ces questions affectant nos sociétés, allant du changement



climatique et des défis environnementaux en passant par les conflits armés et les politiques identitaires qui divisent. Articuler la relation entre le très global et le très local est en soi une tâche ; celle qui connecte les questions aux vies des jeunes. La complexité de l'interdépendance ne peut être une raison pour abandonner le défi : les jeunes ont besoin de comprendre le monde d'aujourd'hui et nous devrions être en mesure de comprendre et d'assumer leurs aspirations, leurs préoccupations

Outils et approches

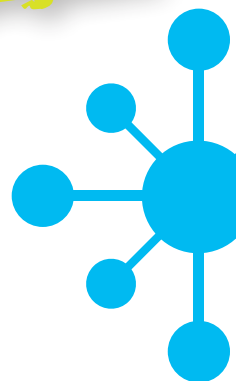
Le développement d'outils méthodologiques (activités, jeux, exercices, "dynamiques") devrait être motivé par le besoin de trouver des moyens de faire participer les jeunes, de participer avec eux et de respecter leurs prises d'action dans les processus du travail de jeunesse. Il doit prendre en compte l'ensemble du cycle de l'apprentissage expérientiel, y compris la révision de ce qui a été appris et son application aux réalités auxquelles les jeunes font face.

S'il y a une critique légitime à faire au sujet de cette soif de nouveaux outils – et la « Foire aux Outils » Salto doit être incluse dans cette critique – il pourrait s'agir du fait que l'accent est souvent sur la méthode, l'atmosphère du groupe ou la dynamique de groupe plutôt que sur le résultat ou la finalité de l'activité. Cela devrait inclure non seulement ce que les jeunes apprennent, mais aussi ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils ont appris. Un outil, à cet égard, reste un outil. Si nous avons besoin de changer d'outils afin de garantir de meilleurs résultats et de

et leurs priorités. Le développement exponentiel de la communication mondiale instantanée, comme illustré par les réseaux sociaux, ajoute à cette complexité mais ne devrait probablement pas trop changer la nature du rôle du travail de jeunesse : la citoyenneté va de pair avec la socialisation et l'interaction. L'apprentissage expérientiel, les terrains à partir desquels de nombreux outils de travail de jeunesse sont soi-disant construits, concerne les expériences de la vie et les expériences sociales.

mieux communiquer avec les groupes de jeunes avec lesquels nous travaillons, nous devrions le faire. Néanmoins, nous devrions également être capables de nous demander si le problème réside dans la pertinence de ces outils ou dans notre propre capacité à les utiliser à leur plein potentiel. A quel point pouvons-nous et avons-nous besoin d'apprendre pour faire ressortir le plein potentiel de ces outils dont nous disposons ?

Dans les activités dans les Centres Européens de la Jeunesse, nous sommes parfois confrontés au scepticisme des organisations de jeunesse sur les outils que nous proposons et, lorsqu'une requête est émise pour une intervention d'« expert », cela se limite à un exercice ou une activité spécifique. La raison se situe dans le fait que les organisations de jeunesse ont tendance à résister aux méthodes et processus qui, selon eux, pourraient mettre en question leur propre approche socio-éducative sur le travail de jeunesse. La question ne repose pas sur la compatibilité entre l'outil et l'approche, mais plutôt sur la visibilité

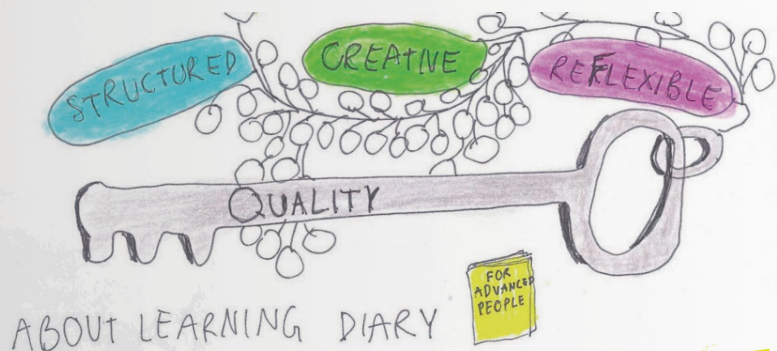


de notre propre approche car des outils peuvent la cacher et peuvent, dans certains cas, compenser l'absence d'une approche cohérente et réfléchie sur une approche éducative.

La nature ouverte des processus d'apprentissage non formel appelle à des approches non dogmatiques et flexibles qui sont centrées sur l'apprenant plutôt que sur l'approche ou l'idéologie. Mais l'éducation non formelle n'est pas une approche per se et ne peut pas compenser l'absence de celle-ci.

Les contextes du travail de jeunesse dans les activités internationales, y compris beaucoup de celles tenues au Centre Européen de la Jeunesse ou soutenues par la Fondation Européenne de la Jeunesse sont très spéciaux : ils sont limités dans le temps, confinés à un espace ou à un lieu spécifique et impliquent des partenaires temporaires dans l'apprentissage. La flexibilité offerte par ces contextes est aussi leur faiblesse : il est plus difficile de s'appuyer sur des connaissances antérieures, les styles et préférences individuels d'apprentissage sont dépassés par les besoins de la dynamique de groupe et les résultats peuvent être remplacés par la nécessité de garantir la réussite de l'activité. A cela, il faut ajouter la variété de formateurs et de facilitateurs, certains travaillant ensemble pour la première fois.

Avoir ou développer une approche commune est, dans ce contexte, beaucoup moins important que de garantir un programme cohérent pour l'activité qui soit acceptable pour tous les partenaires dans le processus éducatif. Évidemment, il y a un consensus sur la nécessité de partir d'« où les jeunes sont », en explorant et développant une compréhension mutuelle des questions qui peuvent conduire à une sorte de plan d'action, de projet ou d'engagement qui connecte les expériences interculturelles d'apprentissage aux réalités auxquelles les participants retourneront. Un processus qui n'est pas très éloigné du « Vois, Juge, Agis », commun aux organisations de jeunesse d'inspiration chrétienne ou du « Penser globalement, Agir localement ».



Qualité des outils

Ce qu'il faut garder à l'esprit, à mon avis, est le fait que la nature des activités internationales de jeunesse – notamment celles ouvertes aux participants de divers horizons organisationnels (ou pas du tout) – mettra toujours plus l'accent sur les outils et les méthodes utilisés que sur un processus cohérent qui peut prendre pleinement en compte le développement éducatif et l'engagement social des jeunes au fil du temps. Le potentiel de beaucoup d'activités réside ainsi plus dans leur nature spécifique et ciblée, qui peut aussi être très « agressive » dans le fait de bouleverser les zones de confort, que dans la cohérence entre le processus de l'activité et la vie du jeune. L'apprentissage expérientiel est ainsi condensé et appliqué de façon très spécifique, ce qui n'est pas une raison pour douter de son efficacité. Mais les apprenants se trouvent seul dans les dernières phases du cycle, ce qui explique pourquoi « apprendre pour apprendre » est si important, après tout. Ce n'est évidemment pas le cas avec les formations de longue durée et explique leur succès (et les difficultés aussi !).

C'est aussi pourquoi la qualité des activités et la qualité inhérente des outils pédagogiques sont si importantes. Dans les approches ouvertes de l'apprentissage non formel, les variétés des méthodes sont aussi sans fin même si elles se ressemblent sans doute plus que nous le pensons. Lorsque nous avons d'abord commencé à identifier et discuter les critères de qualité pour

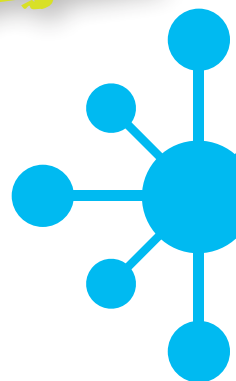
les activités du secteur jeunesse du Conseil de l'Europe, nous avons été stupéfaits par la difficulté d'établir des critères acceptables et de les communiquer aux autres.

Les principes clé de l'apprentissage interculturel et de l'éducation aux droits de l'homme sont très utiles malgré leur ambiguïté inhérente et la diversité de leur pratique à travers l'Europe. A tout le moins, la conception et l'utilisation des outils pédagogiques devraient donc inclure :

- Connaissance des droits de l'homme, ce qu'ils sont, et comment ils sont sauvegardés ou protégés ;
- Apprentissage au travers des droits de l'homme, en reconnaissant que le contexte et la façon dont l'apprentissage des droits de l'homme est organisé et transmise doit être cohérent avec les valeurs des droits de l'homme ;
- Apprentissage pour les droits de l'homme, en développant des aptitudes, des attitudes et des valeurs pour les apprenants afin qu'ils appliquent les valeurs des droits de l'homme dans leur vie et agissent, seul ou avec d'autres, pour promouvoir et défendre les droits de l'homme.

Même lorsque des activités mettent bien l'accent sur les droits de l'homme, la majeure partie de ce qui est souligné ci-dessus devrait être applicable. A cela, nous devons ajouter ce que nous avons appris sur l'apprentissage interculturel, y compris :

- La déconstruction d'opinions stéréo-



typées, ethnocentriques et préjudiciables sur la diversité ou « l'autre »

- La reconnaissance et le respect de la dignité humaine comme dénominateur commun sur lesquels la tolérance et le respect de la diversité reposent
- Le développement d'une tolérance d'ambiguïté, y compris l'ambiguïté des notions de culture
- Curiosité et ouverture à d'autres visions du monde
- Approches dialogiques d'apprentissage pour, comme Paulo Freire le dit, « sans dialogue il n'y a pas de communication, et sans communication, il ne peut y avoir de véritable éducation »⁸
- La possibilité de connecter les questions globales interculturelles avec les réalités locales multiculturelles dans le cadre d'une rationalité cosmopolite, « une façon de penser qui ne gâche aucune personne, aucune connaissance, aucune expérience et qui ce faisant, augmente et amplifie les possibilités de trouver les « bonnes » et harmonieuses réponses à nos demandes et veille à ce que toutes les personnes seules ou d'une communauté aient une place dans notre monde », selon les mots de Teresa Cunha.⁹

Ceci est radicalement différent de la vision stéréotypée des activités de jeunesse comme un ensemble de méthodes et du travail international de jeunesse comme une forme d'activisme simulé dans lequel la réflexion sur l'engagement social remplace l'engagement. Cela fait partie de la philosophie sous-jacente des manuels tels que Compass et Compasito et, en particulier, Mosaic – le T-Kit sur le travail euro-méditerranéen de jeunesse. L'action sans réflexion peut être activisme futile, mais la réflexion sans action est pur verbalisme ou « blah, blah » selon les termes de Paulo Freire.

De bons outils requièrent donc des praticiens qualifiés et de bonnes approches. Mais alors qu'un praticien qualifié peut travailler avec un mauvais outil, un bon outil peut être contre-productif dans des mains non qualifiées or lorsqu'utilisé avec une approche différente. Cela vaut aussi bien pour la maçonnerie et la charpenterie que pour des activités interculturelles d'éducation non formelle.

Nous avons la chance que nos outils pédagogiques soient bien plus accessibles et moins onéreux que des outils de construction. C'est vraiment à nous de nous assurer d'obtenir le meilleur, et seulement le meilleur, d'eux.

8. Paulo Freire, "Pédagogie de l'opprimé"

9. Teresa Cunha dans "Reconnaître l'inconnu", papier présenté au Forum de la jeunesse pour la diversité, Budapest 25-29. Octobre 2006



☀️ LES LIMITES MOUVANTES DES OUTILS PÉDAGOGIQUES

Alessio Surian, LaboratorioPolitichePubbliche, LPP

J'ai un vif souvenir de la toute première fois où je suis allé au Centre Européen de la Jeunesse à Strasbourg dans les années 1980 où – parmi une série de dix brochures A4 affichées sur un mur au rez-de-chaussée – j'ai trouvé une orientation et une légitimation claire sur l'apprentissage expérientiel, les jeux et les approches de simulation éducatives. Transformé devant mes yeux, l'exercice du « BafaBafa » n'était plus une activité partagée par le bouche à oreille parmi les formateurs mais avait finalement trouvé une apparence « institutionnalisée » qui comprenait deux directives sur la façon de l'exécuter et sur les réflexions sur son utilisation pédagogique. Ces brochures ont contribué à la compréhension de la différence entre apprendre « sur » et apprendre « à être ».

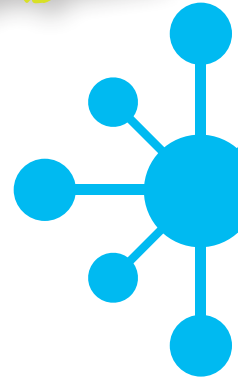
La manière dont les technologies sont « adoptées » dans la société par les agents éducatifs et par des secteurs de la population a eu un impact sur les attentes générales et spécifiques sur où et comment l'apprentissage a lieu.

Quel que soit l'apparence de la technologie (mental, papier, extérieur, numérique...), comprendre ses moyens spécifiques est essentiel, surtout pour ceux qui sont particulièrement intéressés par l'apprentissage par la pratique (learning-by-doing) comme moyen efficace pour apprendre. Il est encourageant de voir des éducateurs et des formateurs qui essaient de comprendre non seule-

ment comment les nouvelles technologies fonctionnent mais aussi comment ils peuvent soutenir l'apprentissage à travers des interactions personnalisées, sociales et axées sur le contexte.

Evidemment, un rôle important est joué par les questions liées au web 2.0 (le marquage sémantique des contenus d'Internet) et par la réalité augmentée (mélange des environnements réels et virtuels) et cela aide l'esprit critique des éducateurs à les aborder tout en gardant en tête l'avertissement¹ de Neil Postman : « tout changement technologique est un compromis (...), un pacte faustien. La technologie donne et la technologie ôte. Cela signifie que pour chaque avantage qu'une nouvelle technologie offre, il y a toujours un inconvénient correspondant ». Dans "Growing up with Google. What it means to education" (2008) ("grandir avec Google – Ce que cela signifie pour l'éducation"), Diana G. Oblinger (Educause) résume la génération du Net à des étudiants nés après 1982 et qui n'ont jamais vécu sans Internet. Selon leurs propres mots :

- Mon ordinateur est le noyau de mon espace de travail.
- Quand j'ai besoin d'informations je vais en ligne.
- Mon téléphone portable est mon principal moyen de communication avec la messagerie instantanée ou les courriels.
- Je jongle généralement avec cinq choses à la fois.



Selon Oblinger, même si « les éducateurs voient des étudiants tous les jours, on ne comprend pas forcément leurs habitudes, leurs attentes ou leurs préférences d'apprentissage (...). Les étudiants d'aujourd'hui apportent une orientation de consommateur à l'éducation, ce qui est considéré comme un produit à être consommé, acquis et accumulé », faisant écho à Mark Taylor (2006).²

Existe-t-il une perspective différente qui ne considère pas l'éducation et les technologies connexes comme un produit ? Un telle perspective implique une réflexion en profondeur et multidimen-

sionnelle sur la manière dont les différentes problématiques sont liées les unes aux autres et est probablement le mieux résumée par le cercle thématique qui fait écho au continuum de l'apprentissage informel-non formel-formel et est marqué par quatre secteurs politique-pratiques-participants-professionnalisation suggéré dans "Tracks and tools for trading up in nonformal learning" par Lynne Chisholm et Bryony Hoskins (dans Lynne Chisholm, Bryony Hoskins avec Christian Glahn (eds), 2005). (« Pistes et outils pour négocier dans l'apprentissage non formel »).

Quel est le rôle des technologies dans l'éducation par rapport aux perspectives politiquement pertinentes et les pratiques sur l'éducation et le changement social ?

Comment de telles technologies rendent ces pratiques plus ou moins inclusives et participatives par rapport aux participants ?

Contribuent-elles aux processus de professionnalisation par rapport aux participants et à l'élaboration de politiques ?

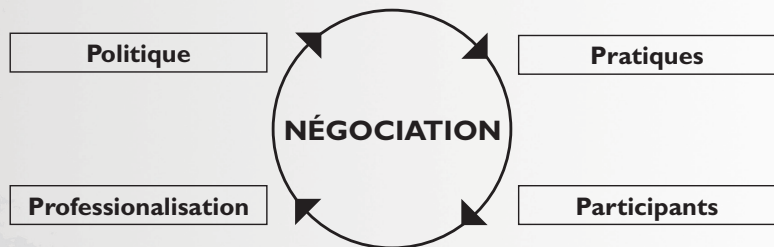
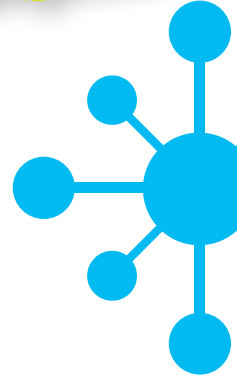


Diagramme : Cycle thématique de négociation





Comment les technologies disponibles et souhaitées ont un impact sur le caractère multidimensionnel de ces problématiques ?

Postam nous rappelle que « pour une personne avec un ordinateur, tout ressemble à des données (...) chaque technologie a un préjugé. Comme le langage lui-même, il nous prédispose à favoriser et à valoriser certaines perspectives et réalisations ».

C'est la définition même de « donnée » qui dérive vers des options visuelles avec la possibilité de prendre et de partager des photos à partir de téléphones mobiles, de poster et partager des images sur les réseaux sociaux tels que Flickr; vidéos sur YouTube, Vimeo, UthTv etc. Le fait de marquer de tels images et vidéos peut aller plus loin qu'une description conceptuelle en localisant les latitudes et longitudes exactes de photos. Le fait de les géolocaliser rend possible la fait de les intégrer sur les environnements de Umapper³ ou Google Maps,

permettant ainsi aux utilisateurs de remplir des positions avec des marqueurs et des documents, se faisant se croiser et représenter commentaires personnels et espace. Combiner des technologies autonomes à une application originale est la nouvelle règle, le mashup qui nous permet de réunir différents types de données avec une cartographie de mashups (superposer des cartes avec des informations) étant juste la partie visible de l'iceberg en terme de façons de combiner des logiciels de la même manière qu'un mashup de musique mixe des pistes de deux sources différentes : ceux qui sont moins familiers avec cela peuvent jeter un œil sur la MIT's Piggy Bank [http://simile.mit.edu/wiki/Piggy_Bank] et expérimenter le procédé avec une extension de navigateur qui transforme ce dernier en une plateforme de mashup, rendant possible le fait d'extraire des données à partir de différents sites web et de les mixer ensemble de manière intéressante.

LEARNING = EXPLORING
TO LEARN → ...
?

1. Five Things We Need to Know About Technological Change, disponible sur : <http://www.mat.upm.es/~jcm/heil-postman-five-things.html>
2. Generation NeXt Comes to College: Today's postmodern student, disponible sur: <http://globalcsc.edu/tirc/blog/files/Gen%20NeXt%20handout%2006%20in.pdf>
3. <http://www.umapper.com/>
4. <http://www.saito-youth.net/tools/toolbox/find-a-tool/>

L'un des effets de la nouvelle vague de technologies de l'information et de la communication dans l'éducation est un changement de l'objectif principal de l'« éducation » à l'« apprentissage », ce qui est probablement une aide inattendue dans le fait de comprendre la différence entre apprendre « sur » et apprendre « à être ».

Comme Mizuko (2008, viii) le reconnaît, « bon nombre des défis les plus radicaux des agendas pédagogiques existants se rencontrent dans des domaines tels que les jeux, les réseaux en ligne, et la production amateur qui se retrouve généralement dans des contextes informels et non institutionnels. Cela ne signifie pas que nous avons des préjugés contre l'apprentissage tel qu'il se fait en salle de classe ou dans d'autres structures éducatives formelles. Au contraire, nous espérons engager un dialogue sur l'apprentissage car il englobe des paramètres qui sont plus explicitement éducatifs et ceux qui ne le sont pas. »

Ces questions vont de pair avec la sempiternelle question de l'accès à la connaissance, une question à laquelle

SALTO répond avec des technologies en ligne ainsi qu'imprimées et en face à face : les plus de 1000 outils figurant dans la présentation de la ToolBox⁴ SALTO faisant appel à des scénarii nous rappelle qu'un engagement pour la recherche et la documentation comporte une responsabilité d'étendre la diffusion du travail recherché et documenté autant que possible. Une base de données en ligne ouverte redéfinit notre perception de l'esprit d'accès, que ce soit les temples du savoir méditerranéens (comme le troisième siècle avant J.C., la collection d'Alexandrie ou la bibliothèque de la mosquée du XVI^e siècle d'al-Azhar au Caire) ou les bibliothèques plus récentes de petites villes occidentales. Un tel effort pose la réflexion sur les technologies au cœur de la capacité à respecter les principes de diversité et d'accessibilité au travers d'options open-source, en reconnaissant différents programmes et différentes approches pour l'élaboration et la production d'informations tout en encourageant et permettant le dialogue et des efforts communs entre eux.

References

- Becta (2008) Emerging Technologies for Learning Vol III, Coventry
- Chisholm L., Hoskins B., Glahn C. (eds) (2005) Trading up Potential and performance in non-formal learning, Council of Europe, Strasbourg
- Mizuko I. et al. (2008) "Foreword." Digital Youth, Innovation, and the Unexpected. Edited by McPherson T. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press. vii-ix.



✿ UTILISATION D'OUTILS CRÉATIFS DANS LE TRAVAIL DE JEUNESSE

Miriam Teuma, Université de Malte

Lorsque l'on développe et utilise des outils créatifs pour le travail de jeunesse, il est nécessaire d'être attentif à l'environnement d'apprentissage.

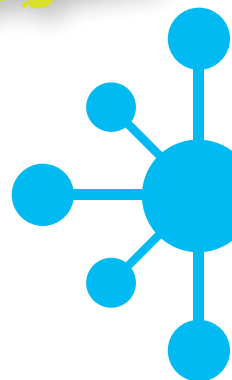
L'environnement d'apprentissage peut être considéré comme formel ou informel et nous avons tenté de définir à de nombreuses reprises ce qu'est l'éducation formelle et non formelle ainsi que l'apprentissage informel. Là où des tentatives pour définir ces termes ont été faites, les frontières entre les différents types d'apprentissage et leurs utilisations ne sont pas toujours claires. Il y a aussi la problématique connexe que les définitions proposées d'éducation formelle et non formelle porte des jugements de valeur sur la valeur relative de chaque approche.

Depuis les années 1970, la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) a défini l'éducation formelle comme allant du système scolaire régulier à l'université, basée sur l'acquisition de connaissances et la théorie, utilisant des programmes, faisant appel à un enseignement et une pratique professionnelle standardisé et caractérisée par ses aspects directif et obligatoire. L'éducation non formelle est considérée comme hors de l'école ou comme de la formation continue caractérisée par le fait d'être volontaire, coopératif et d'avoir un rôle de soutien. L'apprentissage informel a souvent été caractérisé comme étant basé sur la famille ou la communauté, secondaire et auro directif. L'éducation formelle a souvent été perçue

comme étant partielle envers la théorie et la connaissance, là où l'apprentissage informel et non formel ont été considérés comme partiels envers les attitudes, les processus de faire et de réfléchir.

D'un point de vue historique, l'accent a longtemps été mis sur l'éducation formelle et sa supériorité supposée face à l'éducation non formelle. L'éducation formelle (apprendre) était considérée comme donnant accès à la sagesse accumulée de l'humanité institutionnalisée dans les écoles, collèges et universités et permettant de faire avancer la cause du développement humain. La connaissance formelle était universelle ; elle pouvait être utilisée dans la plupart des cas et à tout moment. En revanche, l'éducation non formelle était perçue comme étant contexte-spécifique.

Au cours des dernières décennies, la dominance de l'éducation formelle a été de plus en plus contestée. Il est de plus en plus affirmé que de nombreuses choses peuvent être apprises plus efficacement dans des contextes non formels ou informels. En fait, l'anthropologie sociale a montré que l'apprentissage sophistiqué avait lieu dans des communautés sans éducation formelle. Il a également été suggéré que l'éducation formelle n'était pas sans contexte mais revêtait différentes formes dans différentes cultures.



En outre, il y a la relation complexe entre éducation et apprentissage. Pendant de nombreuses années, l'apprentissage, sous n'importe quelle forme, a été considéré comme le résultat d'un processus éducatif. L'apprentissage conduisait à l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, etc. Cependant, plus récemment, l'apprentissage en est venu à être perçu comme le fait de participer et finalement d'appartenir. Nous ne pouvons pas apprendre sans appartenir à quelque chose et nous ne pouvons pas appartenir sans apprendre les pratiques, les normes et les valeurs de la communauté à laquelle nous appartenons.

Pour compliquer davantage les choses, il y a la relation entre l'apprentissage et l'« empowerment ». L'apprentissage formel a été considéré comme un moyen d'ascension sociale – passer d'un statut de « désavantagé » à un statut de « privilégié ». Inversement, l'éducation formelle a été perçue comme étant dominée par les valeurs de la classe moyenne et comme un moyen de perpétuer les élites économiques et sociales.

Ces vingt dernières années, des développements ont connu une augmentation exponentielle dans les sources et les moyens pour apprendre. L'apprentissage au sein de la communauté, l'apprentissage en milieu de travail, le perfectionnement des compétences, le mentorat, l'Internet ne sont que quelques-uns des moyens au travers desquels les sources et moyens pour apprendre sont devenus permanents. Cela s'est traduit par une prise de conscience accrue de l'importance et du rôle potentiel de l'éducation non formelle. En conséquence, un accent a également

été mis sur la reconnaissance formelle et l'accréditation d'un tel apprentissage non formel et informel au travers de cadres de qualification qui cherchent à accréditer et réguler tout apprentissage. Ceci a donné lieu à des craintes : les seuls points forts et avantages reconnus de l'éducation non formelle et de l'apprentissage informel seront de plus en plus cloisonnés dans des environnements d'apprentissage plus formels.

Que cela signifie-t-il pour le développement d'outils créatifs dans le travail de jeunesse ? Tout d'abord, cela met en lumière l'importance de l'environnement d'apprentissage au sein duquel des outils sont développés et utilisés. Quel que soit le contexte historique ou le débat théorique, les lignes de démarcation entre l'apprentissage formel, non formel et informel sont devenues de plus en plus floues dans le contexte d'un monde dominé par de multiples formes de changement : technologique, social et dans le mode et les moyens d'apprendre. L'éducation non formelle joue un rôle important dans l'apprentissage, tout comme les aspects de l'éducation formelle sont de plus en plus importants dans l'apprentissage non formel et informel. Les différences entre apprentissage formel, non formel et informel ne sont significatives que dans le contexte où l'apprentissage a lieu et, plus précisément, dans le contexte historique, social, économique et politique dans lequel il se déroule.

Pouvons-nous tous, nous qui travaillons avec des jeunes, dire quel est, ou devrait être, l'environnement d'apprentissage ou le contexte ? Une meilleure compréhension de notre environnement d'appren-



tissage pourrait à son tour nous aider à développer et utiliser des outils efficaces dans le travail de jeunesse. Je dirais que l'environnement d'apprentissage dans lequel nous travaillons est dominé par le changement – à la fois externe et interne. Le changement externe est évident dans le monde qui nous entoure : il est politique, social, environnemental, économique, technologique, comportemental et dans les attitudes. Le changement interne concerne plus le caractère personnel : j'apprends si je change à la suite d'une expérience. Je peux changer d'idée, ce que je ressens, ma pensée, ma motivation, mon comportement et mes attitudes et ceux-ci peuvent à leur tour altérer mes présentes actions et me permettre de prendre différentes mesures demain. Ce processus d'apprentissage implique un cycle de développement personnel où apprendre à apprendre et apprendre à vivre se renforcent mutuellement. Le cycle continu de développement personnel implique une meilleure conscience de soi, de fixer des objectifs et d'agir dans la poursuite de ces objectifs qui à leur

tour conduiront à l'amélioration de cette conscience de soi.

Quelles seraient les particularités et les caractéristiques d'outils créatifs pour un tel environnement d'apprentissage ? Ils seraient caractérisés par la pensée, les sentiments, les faits, l'écoute, le regard. Ils seraient activiste (adoptant une approche pratique), pragmatique (combinant la théorie et la pratique) ; théoricien (élaboration du concept) ; et réfléchi (révisant et renouvelant). De tels outils créatifs mettraient l'accent sur le développement d'attitudes constructives (ce que nous sommes), d'aptitudes (ce que nous pouvons faire) et de connaissances (ce que nous savons). Les outils créatifs sont interactifs, implique des groupes hétérogènes tout en permettant une certaine autonomie.

Une telle approche pour l'élaboration d'outils créatifs pour le travail de jeunesse prend connaissance de et utilise l'interaction entre apprentissage formel, non formel et informel ainsi que l'environnement à la fois du monde extérieur et du milieu interne de chaque être humain.

Contributeurs :

Experts du groupe de travail sur les Outils Pédagogiques (Jonathan Bowyer, Miguel Garcia Lopez, Marc Taylor, Miriam Teuma, Andrea Messori, Federica Demicheli au nom de SALTO EUROMED et Andriy Pavlovych au nom du réseau SALTO)

Bernard Abrignani, coordinateur du centre de ressources SALTO- YOUTH EuroMed.

Jean-Claude RICHEZ, coordonnateur de la mission observation/évaluation à l'INJEP. Paris

Directeur de publication:

O. Toche (Director of Injep)

Editeurs:

B. Abrignani,

F. Demicheli,

S. Jakubowski (Salto-Youth EuroMed)

Margarita Rodríguez Rodríguez, Université de La Laguna. Canaries. Espagne

Miguel Garcia Lopez, Membre du Groupe de Travail des Outils Pédagogiques, formateur et évaluateur.

Rui Gomez, Responsable de programme Coopération Jeunesse et Dialogue Euro-Africain (Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe)

Alessio Surian, Laboratorio Politiche Pubbliche, LPP, Université de Padoue

Miriam Teuma, Université de Malte

Design et impression:

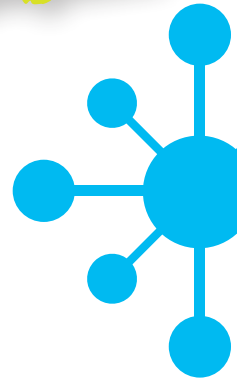
Mad'line Communication

Imprimé à Paris:

09/2012

ISSN:

978-2-11-128106-6



37



