



Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie **CMA**

LA LETTRE DU CMA



N° 2 juin 2012



**Décloisonner
les connaissances**

**Courir le plus vite possible
pour rester à sa place**

**Vers une conception
écologique
de l'apprentissage**

© Photo CV

Décloisonnement !

EDITORIAL

Évelyne Deret

Page 4

Décloisonner : une préoccupation constante au CMA

Françoise Dax-Boyer et Yves Attou

Page 5

DOSSIER

Éclairages théoriques

Pour faire face à la complexité décloisonner les connaissances

Edgar Morin

Page 6

Paléoanthropologie et décloisonnement Courir le plus vite possible pour rester à sa place

Pascal Picq

Page 7

Le décloisonnement, vers une conception écologique de l'apprentissage tout au long de la vie

Hélène Bézille

Pages 8 et 9

Retours d'expériences

Un parcours de VAE : une expérience singulière de décloisonnement

Anny Piau

Pages 11 à 13

Les cités des métiers : un exemple de décloisonnement réussi

Évelyne Deret

Page 14

Apprentissages et Développement durable : une démarche propice au décloisonnement

Pierre Landry, Mathilde Sant-Anna et Jean Vergnes

Page 15 et 16

Formation, partenariat et décloisonnement au Maroc dans la filière de l'huile d'argan

Rachid Zouhaad

Page 17 et 18

Décloisonnement au collège l'exemple des arts plastiques

Catherine Kéréver

Page 19



ACTUALITE DU CMA

Le CMA était présent

**60 ans de l'Institut de l'UNESCO
pour l'apprentissage tout au long de la vie**
Françoise Dax-Boyer et Yves Attou

Pages 20 et 21

Séminaires et forums

**6ème séminaire international
des apprentissages tout au long de la vie**

Page 22

**3ème forum mondial du CMA,
Marrakech, octobre 2012**

Page 23

Le blog de veille du CMA

Quelques bonnes adresses
Pierre Landry

Page 24

Présence internationale

Les contributions des délégués internationaux du CMA
Pierre Landry

Page 25

**Rio+20 : Conférence de l'ONU
sur le Développement Durable**
Évelyne Deret

Page 26

Webographie
Pierre Landry

Page 27



**Décloisonner
Implique une
approche
résolument
systémique**



© Photo CV



Evelyne DERET, Secrétaire générale du CMA

Le Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA) a traité en priorité trois thèmes clés : les réseaux apprenants, les territoires apprenants et les entreprises apprenantes dans les deux premiers forums (Paris en 2008 et Shanghai en 2010) puis dans le cycle de séminaires internationaux. Ces thèmes remettent à chaque fois au centre de nos réflexions la question clé du décloisonnement.

Parler des apprentissages tout au long de la vie nous ramène inexorablement à cette question du nécessaire mais difficile décloisonnement :

- décloisonnement pour le sujet lui-même et son parcours de vie qui rassemble des apprentissages de tous ordres : professionnels certes mais aussi personnels et citoyens qu'ils soient formels ou d'expérience,

- décloisonnement des systèmes institutionnels qui ont en charge successivement l'enseignement, l'éducation et la formation et cela en termes d'accès, de publics, de reconnaissances de toutes les formes d'acquis surtout lorsqu'il s'agit des acquis informels et formels,

- décloisonnement des territoires : de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, ils accompagnent les grandes étapes du parcours de vie de tout individu : déroulement, discontinuités ou ruptures.

Décloisonner implique donc une approche résolument systémique. Des expériences ou expérimentations sont présentées dans ce numéro, ainsi que les enjeux et les résistances qui en font une question récurrente.

Mais les articles présentent des réalisations et proposent des réflexions de praticiens, d'universitaires et de chercheurs sur la mise en œuvre du décloisonnement et ses limites :

- un débat entre Yves ATTOU Président du CMA et Françoise Dax Boyer vice-présidente introduit le thème,

- un plaidoyer pour une approche systémique est dressé par Edgar Morin à partir d'un texte extrait d'une de ses interventions devant le Comité mondial lors du lancement de son conseil scientifique,

- le compte-rendu de l'audition de Pascal Picq, paléoanthropologue, professeur au Collège de France, permet ensuite d'effectuer une plongée à travers le miroir des apparences.

- les enjeux et les freins sont ensuite abordés par Hélène Bezille, professeure des universités Paris Est Créteil (UPEC) laboratoire REV (Reconnaissance, Expérience, Valorisation et déléguée générale du Collège des experts et conseillers scientifiques internationaux

Des illustrations du décloisonnement sont ensuite proposées à partir de trois points de vue : celui du sujet à l'occasion d'un parcours de validation des acquis, celui des systèmes avec l'exemple de la cité des métiers, du développement durable celui du territoire avec une expérimentation menée au Maroc pour la filière de l'huile d'argan et celui de l'enseignement de l'art dans le système scolaire.

Ensuite vous retrouverez l'actualité du CMA et de ses délégués, la présence du CMA dans différentes instances et l'actualité des livres et du Web.

Enfin l'actualité de Rio +20 qui fait toujours l'objet d'un suivi par le CMA, vous est rappelée dans ce deuxième numéro de notre newsletter.



Décloisonner : une préoccupation constante au CMA

Échange entre Yves ATTOU, Président du CMA et Françoise DAX-BOYER, Vice-présidente

Françoise DAX-BOYER : Le décloisonnement est un thème majeur, prioritaire et permanent au sein du CMA, que nous avons toujours défendu. Pourquoi ?

Yves ATTOU : Ce qui nous intéresse avant tout, ce sont les tentatives de « métissage » des apprentissages formels et non formels qui n'ont pas la même résonance selon l'endroit d'où on parle. Au Sud, on le sait, l'informel, par le biais des pratiques de transmission orale, peut dynamiser le formel et lui servir de « réservoir de références et d'expérience ».

FDB : C'est vrai, le décloisonnement permet de diversifier et valoriser les situations d'apprentissage en « jouant » sur l'ensemble de leurs variables à l'échelle mondiale. On passe aujourd'hui avec une facilité déconcertante, grâce aux moteurs de recherche, des œuvres de Platon aux travaux du Paléanthropologue Pascal Picq!

YA : Certes, est en jeu le rapport critique aux sources qui permet de structurer et de diffuser le savoir autrement que d'une façon pyramidale. Mais le CMA va plus loin en proposant aussi un décloisonnement institutionnel entre le monde de la recherche, des apprentissages et surtout de l'entreprise. En effet, il n'est pas simple pour la personne qui cherche à développer ses compétences, de se repérer dans le maquis des dispositifs disponibles sur le territoire où il vit. Il semblerait que le cloisonnement des différentes organisations en charge d'accompagner les individus, tant au plan national qu'au plan local, conduit à un manque d'efficacité. Une meilleure articulation pourrait permettre une plus grande efficacité par l'action collective.



Françoise DAX-BOYER

Yves ATTOU

**Je hais les haies
Je hais les haies
qui sont des murs.
Je hais les haies
et les mûriers
qui font la haie
le long des murs.
Je hais les haies
qui sont de houx.
Je hais les haies
qu'elles soient de mûres
qu'elles soient de houx !
Je hais les murs
qu'ils soient en dur
qu'ils soient en mou !
Je hais les haies
qui nous emmurent.
Je hais les murs
qui sont en nous !**

Raymond Devos

citée par Elisabeth Derouet
déléguée régionale du CMA
dans les Pays de Loire

manière dont nous mobilisons et relient les connaissances. Seuls pour l'instant l'ont compris les pays nordiques qui encouragent la perspective pluridisciplinaire.

FDB : Oui la réussite viendra aux pays qui ne se refermeront pas sur eux-mêmes, qui cesseront de résister au changement et qui s'adapteront rapidement sans renier leur identité historique et culturelle. Comme l'a dit Lewis Carroll « *Il faut courir le plus vite possible pour rester à sa place* ».

YA : Aujourd'hui, nous sommes confrontés non seulement au cloisonnement des personnes mais aussi des sociétés. La personne humaine n'est plus considérée comme une et indivisible mais comme un segment de la société, en fonction de son statut : salarié, demandeur d'emploi, d'asile, jeune « décrocheur », détenu, handicapé, senior. Il convient de réfléchir à l'instauration progressive d'un Droit universel à la formation tout au long de la vie, ouvert à tous.

FDB : Nous rejoignons le projet ambitieux de notre troisième Forum mondial, où seront réunis, à l'Université Cadi Ayyad de Marrakech en Novembre 2012, nos partenaires comme l'UNESCO et le CIEA (Conseil international pour l'éducation des adultes). Comment apprendre autrement ? Comment inventer une pédagogie du projet où seraient mobilisées toutes les compétences, dans un esprit de tolérance et dans un souci d'interculturalité, de mixité autant des personnes (experts profanes, spécialistes, citoyens) que des formes d'apprentissages (formels, expérientiels et buissonniers) ?

FDB : Et que dire du cloisonnement intergénérationnel ? L'éducation et la formation ne sont pas les seuls problèmes des enfants, des étudiants, des salariés ou des demandeurs d'emploi. C'est l'affaire de la liaison entre les générations. C'est là que la culture, avec tous ces courants actuels, peut jouer un rôle de médiologie.

YA : La culture peut aussi développer l'imagination donc l'innovation et une certaine ouverture d'esprit. L'innovation, la créativité résultent de la

Pour faire face à la complexité décloisonner les connaissances

Extraits de l'allocution d'Edgar MORIN, le 8 avril 2010 au ministère de la Recherche et des Universités, lors d'un colloque organisé par le CMA
Propos recueillis par Claude VILLEREAU, délégué général CMA



Je crois qu'il faut partir de l'idée que nous avons d'abord à réformer notre façon de connaître, notre mode de connaître. Pourtant, celui-ci semble être capable de disposer de plus en plus de connaissances. Seulement, ces connaissances sont séparées, compartimentées, sont entre les mains d'experts très compétents dans leur domaine clos. Mais quand ce domaine clos est brusquement ouvert, parce que sans solution devant des problèmes venant d'un autre domaine, ils deviennent incompetents. Le cas le plus remarquable est celui de la science économique, la plus sophistiquée de toutes les sciences humaines du point de vue de leur mathématisation. Une fois de plus, on a pu constater, à l'occasion de la crise, l'incapacité de la plupart des économistes à prévoir l'évènement. Une fois l'évènement arrivé, bien que conscients que ce sont les « subprimes » qui ont été le déclic, ils ne sont pas d'accord sur la nature profonde de la crise. C'est parce que dans l'économie, il y a les passions humaines, la politique, la panique, les désirs, toutes choses qui aveuglent beaucoup de réalités humaines parmi les plus importantes.

Quel est le défi de la connaissance ?

C'est le début de la complexité, du mot latin *complexus* qui signifie ce qui est tissé ensemble. Nous voyons de plus en plus de choses qui nous conduisent à dire que c'est complexe. La situation économique, la situation mondiale, la personnalité sont complexes. Cela traduit notre incapacité pour donner une définition précise et claire. Plus nous employons le mot complexe, plus nous évitons de reconnaître notre incapacité. Donc, la complexité est un défi qui se pose non seulement à la science, mais

aussi à la vie quotidienne, dans les relations complexes avec les gens de sa famille, les gens avec qui j'entretiens des relations amoureuses ou de travail. L'individu est confronté à l'incertitude de ce qui se dit. De même, le citoyen doit faire des choix, car il a l'impression que dans telle opinion il y a quelque chose de juste, mais aussi dans l'opinion contraire. Le citoyen, non seulement d'une nation, mais nous autres citoyens du Monde, sommes confrontés à ce défi permanent.

Il faut des outils capables de relier au lieu de juxtaposer les connaissances

Je crois qu'un des points clés parmi toutes les réformes nécessaires, c'est l'introduction de la capacité à traiter les problèmes globaux et fondamentaux, parce que ces problèmes-là sont décomposés en petits bouts, morcelés et finalement occultés.

Quand j'ai écrit ce livre, « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation », le mot « savoirs » est à prendre comme des thèmes et des problèmes. Le fait de savoir qui nous sommes, que signifie « être humain », est complètement absent des programmes. Pourquoi ? Parce que ces problèmes sont morcelés, pas seulement dans les sciences humaines et sociales qui ne communiquent pas les unes avec les autres, mais toute notre partie physique, biologique, animale, cérébrale se trouve traitée en biologie et toute la partie constituante de nos cellules qui sont des molécules elles-mêmes constituées d'atomes, relève des sciences physiques et chimiques. Notre relation avec le monde vivant et le monde physique est occultée.

Il faut nous réduire à notre condition biologique et physique. Le propre de l'humanité, c'est d'avoir une double identité animale et biologique et, psychique, virtuelle et culturelle. La grande difficulté, c'est de penser ces deux identités. On n'y arrive pas dans nos universités.

On tend à considérer la littérature et la poésie comme des ornements, du luxe, donc, pour certains, autant les réduire ou les éliminer au maximum alors que la littérature et singulièrement le roman, c'est un moyen de nous connaître nous-mêmes en tant qu'individu subjectif, c'est-à-dire doter d'émotions, de pas-

sions, de convictions personnelles. La grandeur des romans, ce n'est pas seulement qu'ils sont des œuvres magnifiques telles que celles de Balzac, Tolstoï, Dostoïevski, Proust, c'est en même temps des vues sur notre condition humaine dans notre vie, notre statut, nos relations, nos amours, notre histoire qui se trouvent posés. Quant à la poésie elle-même, ce n'est pas seulement une belle suite de mots. La poésie est quelque chose qui nous met dans un état second. C'est une initiation à ce que j'appelle la qualité poétique de la vie.

Pour réunir toutes ces connaissances, il faut les situer dans leurs évolutions mentales. Il faut des outils capables de les relier au lieu de les juxtaposer. C'est un travail auquel je me suis livré dans une entreprise, cela m'a pris quand même trente ans, qui s'appelle « La méthode » : fournir des outils capables de relier ce qui est dispersé. Cela signifie qu'il faut avoir une formation pluridisciplinaire pour ne pas dire transdisciplinaire. Les disciplines sont des choses extraordinaires parce qu'elles ont fait progresser les connaissances dans tous les domaines, mais elles ne doivent pas rester closes. Par exemple, pour comprendre ce que signifie « être humain », il nous faut puiser dans différentes disciplines »...

Pour aller plus loin,
publications d'Edgar MORIN sur le sujet :

MORIN Edgar, 1998, *Articuler les savoirs*, suivi de BONNEFOY Yves, *L'Enseignement de la poésie*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et CNDP.
«Conférence de presse du 8 janvier 1998 au ministère de l'Éducation» ;
«Articuler les disciplines», nouvelle version d'une communication au colloque « Interdisciplinarité » CNRS, 1990 ;
« L'ancienne et la nouvelle transdisciplinarité », extrait de *Science sans conscience*, Paris, Le Seuil, collection « Points », 1990 ;
« Pour une réforme de la pensée », extrait des *Entretiens Nathan*, novembre 1995 ;
« La démocratie cognitive et la réforme de la pensée », nouvelle version d'un article paru en 1988 dans *Le Monde* ;
« Éducation: réforme ou réformettes? », *Le Monde*, jeudi 18 juin 1998 ;

Et toujours, la base :
Introduction à la pensée complexe,
Le Seuil, 1990

Et encore, récemment :
La Voie : Pour l'avenir de l'humanité,
Éditions Fayard, 2011

« Courir le plus vite possible pour rester à sa place » Les apports d'un paléanthropologue

Mise en perspective par Evelyne DERET, de l'audition de Pascal PICQ lors du 5ième séminaire du CMA au CNAM

Pascal PICQ est paléanthropologue et maître de conférences au Collège de France à la chaire de paléanthropologie et de préhistoire.

Ses recherches s'intéressent à l'évolution du crâne des hominidés, ce qui comprend les hommes et leurs ancêtres ainsi que les grands singes et s'appuient sur une approche expérimentale qui s'inscrit dans le cadre de la morphologie évolutive.

Il est l'auteur d'ouvrages et articles scientifiques autour de la question de « Qu'est-ce que l'humain ? », tels que « *Au commencement était l'homme* » et « *Lucy et l'obscurantisme* ».

Il s'est employé à développer ses réflexions sur la théorie de l'évolution, sur les mécanismes du changement et de l'adaptation aux systèmes humains organisés.

Il est expert de l'APM (Association Progrès du management), membre associé au Comité Médecis et à l'Académie des

Au cours de son allocution, Pascal PICQ s'est appuyé en particulier sur son ouvrage « *Un paléanthropologue dans l'entreprise* » dont nous proposons quelques extraits :

« Qu'on le veuille ou non, il y a toujours évolution, et pour deux raisons principales. La première, à cause d'événements sur lesquels nous n'avons aucune emprise et qu'on appelle des catastrophes ; (...) La seconde découle de la compétition au sein des communautés écologiques, que nous nommons « la reine rouge », d'après la nouvelle de Lewis Carroll « Alice de l'autre côté du miroir », où la reine dit à Alice que « dans ce pays, il faut toujours courir le plus vite possible pour rester à sa place ». Il en a toujours été ainsi pour l'évolution de toutes les lignées du monde vivant. Mais il faut dorénavant compter avec les changements pro-



Lire :



...nous devons nous adapter aux conséquences de nos propres activités, et à un rythme jamais connu.

Entrepreneurs, et intervient depuis une quinzaine d'années dans le secteur de l'entreprise. Il est notamment l'auteur de « *L'entreprise impertinente* » est celle capable d'évoluer (Cercle des Entrepreneurs du Futur/La Documentation Française, 2010 - Prix Innovation de l'Entreprise impertinente du Cercle des Entrepreneurs du Futur 2009

Il a aussi réfléchi au cloisonnement des systèmes éducatifs et à ses effets délétères et montré qu'une approche darwinienne de l'évolution peut aider à faire sauter les blocages, sortir des impasses héritées des vieux réflexes lamarckiens.

Lors de l'audition de Pascal PICQ au 5ième séminaire du CMA, Evelyne DERET, secrétaire générale du CMA, l'a invité à situer son propos sur les apports de sa discipline aux nécessités d'un décroisement des mentalités, des cultures et des pratiques au sein des communautés humaines. Elle a fait référence notamment à sa fameuse métaphore de la « reine rouge » d'après la seconde partie d'*Alice au pays des merveilles* : « *de l'autre côté du miroir* », de Lewis Carroll.

voqués par les activités humaines ; autrement dit, nous devons nous adapter aux conséquences de nos propres activités, et à un rythme jamais connu. (...)

Le refus [des communautés] de s'adapter aux changements d'environ-

et quelques ouvrages récents de Pascal Picq :

- [L'homme est-il un grand singe politique ?](#)
- [Il était une fois la paléanthropologie](#)
- [Les origines de l'homme expliquées aux enfants](#)
- [Le monde a-t-il été créé en sept jours ?](#)
- [Le Sexe, l'Homme et l'Évolution](#) (avec Philippe Brenot)
- [Darwin et l'évolution expliqués à nos petits-enfants](#)
- [La plus belle histoire du langage](#)
- [Lucy et l'obscurantisme](#)

En fait, nous vivons des adaptations du passé et la vraie difficulté est de construire les adaptations de demain !

nement pour des raisons sociales douloureuses, et d'autres raisons politiques moins honorables, finit toujours par aboutir à des situations plus dramatiques. On s'obstine dans les « transaptations », qui deviennent des « désaptations » au lieu de favoriser l'émergence d'autres « aptations ». (...)

« Etre darwinien, ce n'est pas éliminer les autres, mais écarter des pratiques et des modèles aux effets délétères pour l'économie et l'ensemble de la société. »

et, de Lewis Carroll :



<http://www.folio-lesite.fr/Folio/auteur.action?idAuteur=4170>

Le décroisement, vers une conception écologique de l'apprentissage tout au long de la vie

Par Hélène BEZILLE

Professeure des universités Paris Est Créteil (UPEC) laboratoire REV (Reconnaissance, Expérience, Valorisation et déléguée générale du Collège des experts et conseillers scientifiques internationaux)

Les enjeux du décroisement sont multiples (pour le sujet, les systèmes, les territoires) et doivent être abordés à partir des contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Enjeux de savoirs, de pouvoirs, objet de concertation, de partenariats, de transformation, le décroisement suscite freins et résistances mais pas seulement : il permet d'inscrire de nouvelles affiliations sociales où le pouvoir d'agir des personnes, des groupes et des réseaux peut s'affirmer.



Les enjeux

Identifier les enjeux à l'œuvre dans le projet de décroisement nécessite de préciser de quel décroisement il est question. L'enjeu est ici celui de l'appren-

tissage tout au long de la vie. Dans leurs projets des années 1970, les organisations internationales (la Banque mondiale, l'UNESCO, la CEE, l'OCDE) mettent en avant la nécessité de décroiser trois formes d'apprentissage qu'elles ont au préalable identifiées et catégorisées (Forquin, 2004). Un enjeu central concerne la nécessité d'inscrire les apprentissages informels dans ce cadre, comme une forme reconnue d'apprentissage. Cet enjeu concerne prioritairement les pays en développement, dans lesquels la « forme scolaire » qui prévaut dans les pays industrialisés de longue date, n'est pas dominante, et où sont par contre valorisées des formes sociales d'apprentissages « informels », fortement ancrés dans la vie quotidienne, le « local », « l'entre-soi » d'une communauté de vie. Mais dans les pays industrialisés eux-mêmes, la crise de l'institution scolaire,

le développement des réseaux sociaux et plus largement des ressources d'internet.

Derrière ces enjeux de savoir, il y a bien sûr des enjeux de pouvoir.

Le « décroisement » implique la redistribution des hiérarchies des savoirs et de leur légitimité respective, et notamment la réhabilitation de la valeur

(onduement, adaptation à l'environnement) et du *chairo*s (la saisie des opportunités).

Le décroisement : frein et leviers

Le « cloisonnement » a d'emblée dans

Les freins au décroisement sont en premier lieu « dans nos têtes »

des savoirs produits au fil de la vie quotidienne, de l'expérience ordinaire et des expériences particulières, des rencontres, de la vie avec les autres.

Ces enjeux sont peut-être masqués par la promesse dont le terme « décroisement » est porteur, par opposition au « cloisonnement » qui dans nos représentations a une connotation plutôt négative. À cela s'ajoutent d'autres facteurs qui conduisent à idéaliser la notion de « décroisement » quand elle se trouve associée à celle de « partenariat », à propos par exemple du développement des territoires ou de l'accompagnement à la réinsertion des exclus.

L'enjeu du décroisement serait donc aussi, plus profondément, le développement d'une conception écologique de

nos représentations une connotation négative, associée à l'idée d'enfermement, d'absence d'horizon. À l'inverse le décroisement est prometteur d'aération, d'ouverture des possibles. Toute cette dimension imaginaire peut être un leurre leurrant. L'ouverture peut nous faire penser à la boîte de Pandore. Une fois ouverte, les maux s'abattent sur l'humanité ; reste l'espoir, ce qui n'est pas rien, il est vrai.

Partons de l'hypothèse que le décroisement est désirable, notamment autour des enjeux évoqués précédemment. Quels sont alors les obstacles à dépasser ? Les freins au décroisement sont en premier lieu « dans nos têtes », de nature anthropologique. Il y a un voisinage fort entre trier/classer/catégoriser/nommer/se représenter/cloisonner/traiter de façon différenciée. Nous pourrions presque dire que catégorisation et cloisonnement font partie de notre activité de « mise en ordre » de notre monde, dont nous avons besoin : par exemple, mise en ordre par les assignations identitaires : le « nous » de l'être ensemble, solidaire, aimant, se comprenant et le « eux », figure de l'étranger. L'irruption de l'inédit, de l'imprévu, se trouve filtré par ces grandes catégories structurantes qui cloisonnent notre monde mais sont bien pratiques, quand elles nous permettent de domestiquer l'imprévu dans notre vie quotidienne (Begout, 2005). Elles fournissent ce « prêt à penser » dont on sait qu'il nous est indispensable au quotidien (innover en permanence est inhumain, comme nous le rappelle Norbert Alter à propos de la fatigue des innovateurs).

Le décroisement implique la redistribution des hiérarchies des savoirs

les phénomènes de décrochage, de résistance à l'imposition scolaire, interrogent la « forme scolaire » (Vincent, 1994) et contribuent à donner de la légitimité et de la visibilité aux contextes informels et non formels d'apprentissage. Le développement des études comparatives contribue à accentuer cette visibilité. Ce mouvement est soutenu par ailleurs par la réhabilitation progressive de la valeur formatrice de l'expérience; par la reconnaissance balbutiante de la valeur des savoirs des « non experts », dans un contexte de diversification des ressources éducatives, avec

l'apprentissage qui prend en compte le contexte, c'est à dire un environnement en transformation (institutions, personnes, réseaux, territoires), mais aussi l'histoire des personnes et des collectifs, c'est à dire la dimension biographique, avec ses ruptures, ses transitions, Sous ces deux aspects, le décroisement est un impératif qui se trouve confronté à des résistances : la logique de la programmation, de l'évaluation, de la gestion rationnelle peut sembler s'opposer à la logique de l'adaptation à un contexte de transformations profondes, qui mobilise un sens de la *métis*



Cette économie de la pratique, qui met le cloisonnement au cœur de sa logique d'action, nous est si familière que nous ne nous en rendons même pas compte. Cette économie de la pratique est à un autre niveau au cœur de l'activité des organisations. Elle se trouve amplifiée dans toutes les activités qui consistent à programmer, gérer et évaluer les activités et les besoins des usagers et notamment dans le domaine de l'interven-

ment, sa mise en ordre, sa rationalisation et sa domination.

Ce constat (partiel) étant fait, quels peuvent être les leviers du décroisonnement dans les domaines évoqués, en particulier les apprentissages tout au long de la vie ?

Ces leviers sont peut-être dans la conscience grandissante des personnes, groupes, réseaux de leur « pouvoir d'agir » (l'idée d'empowerment, amplifiée

« patient formateur »), la réhabilitation des savoirs de « l'amateur », du « non professionnel », de l'autodidacte.

Le modèle du « bricoleur des savoirs » s'invite dans nos représentations : un bricoleur « décroisonneur », très ouvert aux ressources de son environnement dans sa diversité, qui n'hésite pas à faire des passerelles entre domaines de savoirs (Bezille, 2003). Mais, ce bricoleur, qui pouvait être stigmatisé (manque de méthodes rationnelles, etc.) quand il semblait solitaire, est aujourd'hui un bricoleur organisé en collectifs. Il gagne ainsi en visibilité et légitimité. Cette légitimité se trouve renforcée par la diffusion de théories de l'apprentissage qui valorisent l'apprentissage par participation à des « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991).

La recherche biographique (Alheit, 2005), l'analyse de biographies d'apprentissage contribue aussi à renouveler le regard sur l'apprentissage. Ces travaux montrent que ces différentes formes d'apprentissage se conjuguent dans une vie selon les moments et dans des figures diverses (complémentarités, renforcement, dynamisation réciproque mais aussi « métissage », « mixage de l'informel et du formel » (Cross, 2007 ; Bezille, 2012).

Le décroisonnement permet une maîtrise de l'environnement

tion sociale, de l'éducation et la formation, de la santé, etc. Elle est au cœur de l'activité gestionnaire et administrative : à une catégorie de population est associé un nom qui vaut attribution identitaire (par exemple « chômeur de longue durée »), ou un acronyme (« CLD »), une représentation (« les exclus »), une enveloppe financière et un programme de « traitement » et de suivi.

En résumé et de façon un peu schématique les freins au décroisonnement sont à situer dans le fait que le cloisonnement, avant d'être un état, est une activité, une activité pratique, efficace, naturelle, invisible, au cœur des logiques d'action individuelles et collectives, qui permet une maîtrise de l'environnement

par internet). Les sociétés en transformation favorisent le renouvellement des formes d'affiliation sociale qui constituent la matrice de nos engagements. Cette logique du processus est dans son principe décroisonnante. La logique de l'appartenance à une catégorie d'individus classables, évaluables, assignés à une identité gérée et financée se fragilise quand se développent des cultures de transition et de mobilisation à travers de nouvelles affiliations sociales.

Certains espaces de friction méritent dans ce contexte de mobilisation citoyenne une certaine attention : par exemple la revendication citoyenne à une « expertise profane », (par exemple, le « journalisme citoyen », le

Éléments de bibliographie

Alheit, P. (2005). Stories and structures : An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 37(2), 201-212.

Begout B., 2005, *La découverte du quotidien*, Paris, Allia.

Bezille, H. (2012). Les Apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire. *La revue française d'éducation comparée*, 8, 13-30.

Bezille, H. (2011), *What Can We Learn from Innovators and Creators about Transformative Learning?* The International Transformative Learning Conference in Europe, 9th International Conference on Transformative Learning-*Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, May 28th – 29th 2011, Athens, Greece (Actes en ligne www.tlathens2011.gr/Proceedings.pdf).

Cross, J. (2007). *Informal Learning*. San Francisco : Pfeiffer.

Forquin, J.-C. (200). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n° 6, pp. 11-44.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vincent, G. (Ed.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

5 retours d'expérience de décroïsonnement

Nous avons déjà pu voir vu que décroïsonner concerne le sujet lui même et son parcours de vie dans lequel s'inscrit tous ses apprentissages, mais aussi les systèmes institutionnels d'enseignement, d'éducation et de formation qui sont eux-mêmes cloisonnés, et enfin les territoires qui eux accompagnent les grandes étapes du parcours de vie de tout individu. Les 5 exemples proposés dans les pages suivantes, illustrent des figures possibles du décroïsonnement. E.D.

Un parcours de VAE : Une expérience singulière de décroïsonnement pages 11 à 13

Entreprendre un parcours de validation de ses acquis expérientiels est une expérience « intra-personnelle » de décroïsonnement : il faut revoir les représentations de ses propres savoirs, compétences, certitudes, il faut cheminer vers et dans des normes externes, étrangères (celles des référentiels) et il faut se confronter à d'autres professionnels qui vont questionner, interroger l'expérience personnelle.

Le décroïsonnement n'est pas qu'interne au sujet, il impose aussi de cheminer transversalement entre des représentations de métiers, entre des systèmes de formation qui ont leur logique propre et leur confronter la pensée d'un sujet sur sa propre expérience.

Les cités des métiers : un exemple de décroïsonnement réussi page 14

Mises en œuvre pour la première fois en 1993, les cités des métiers (CDM) sont un bon exemple de décroïsonnement institutionnel réussi au service de publics en questionnement ou en recherche sur leur trajectoire ou parcours l'orientation et le conseil professionnels.

« Mettre dans un seul lieu l'ensemble des ressources qui permettent de mieux choisir et de mieux évoluer en matière de trajectoire professionnelle et d'acquisition de compétences ». C'est la définition donnée par Olivier Las Vergnas, à l'origine du concept, lors d'une intervention à la commission réseau du CMA.

Apprentissages et Développement durable : une démarche propice au décroïsonnement pages 15 et 16

Le développement durable concerne tous les secteurs de la société : notre manière de consommer, de produire, de s'alimenter, de se soigner, de se loger, de se déplacer... Avons-nous les compétences pour relever le défi d'un nouveau rapport au monde qui impose de repenser nos habitudes et nos savoir-faire ? Suffit-il d'ajouter l'écologie comme nouvelle matière dans les programmes scolaires ? Peut-on continuer à former des enfants sans se préoccuper de l'impact sur la société de l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire ?

Pour que le développement soit durable, tous les acteurs de la société (citoyens, élus, décideurs) seront amenés à coopérer pour faire émerger des nouvelles manières d'habiter la terre respectant l'humain et la nature. Il ne suffit plus de « produire » des citoyens instruits, de « produire » des biens à consommer. Il faut se préoccuper de l'incidence sur la santé des hommes et de l'environnement de ces « productions » par un décroïsonnement de l'éducation et de l'économie. Ainsi, aujourd'hui, l'université ne forme pas aux procédés permettant de réduire les gâchis énergétiques liés aux processus de production ou à la gestion de l'habitat alors que leur diminution pourrait réduire fortement l'empreinte écologique de notre manière d'habiter le monde. C'est un des objectifs que poursuit Jean Vergnes (voir l'entretien ci-dessous).

Le développement durable demande également de réinterroger les traditions qui conditionnent si fortement les systèmes éducatifs (voir ci-dessous le témoignage de Mathilde Sant-Anna, déléguée du CMA pour le Togo). Peut-on imaginer qu'une coopération en local des parents, des enseignants, des acteurs économiques et politiques, des élèves... puisse faire émerger des approches plus compatibles avec le développement durable ?

Formation, partenariat et décroïsonnement au Maroc dans la filière de l'huile d'argan pages 17 et 18

En 2004-2006, un projet socio-économique de développement territorial conduit en multi-partenariat, a initié un dispositif de formation destiné à des femmes qui sont devenues de fait actrices de la modernisation et du développement de la filière de l'huile d'argan.

Le dispositif de formation s'inscrivait dans un cadre rural et concernait exclusivement une population féminine d'environ 1800 personnes. Il résultait de la mobilisation d'un ensemble d'acteurs au plan national et européen. Les impacts en ont été importants au plan économique, mais aussi en termes sociologiques sur les équilibres et les habitudes des familles ancrées dans des territoires ruraux.

Il a permis d'attirer l'attention sur la nécessité d'un développement équilibré des territoires, ce qui revêt une importance particulière dans le cadre du Maroc.

Décroïsonnement au collège, l'exemple des arts plastiques page 19

Au collège et au lycée règne un grand cloisonnement disciplinaire. Il y a bien des tentatives pédagogiques pour répondre à ce problème du cloisonnement, par les itinéraires de découverte en collège, ou les travaux personnels encadrés pour le lycée. Il s'agit de proposer à des élèves, dans les deux cas, de s'interroger sur une thématique qui aura trait à deux disciplines différentes, dans le but justement

de contrecarrer le cloisonnement que tout le monde a ressenti et connaît par ses enfants ou ses élèves.

L'exemple des arts plastiques illustre un possible décroïsonnement des disciplines où la pratique des élèves permet de dialoguer avec les œuvres.

Un parcours de VAE : Une expérience singulière de décroïsonnement



par Anny PIAU
Article paru dans le N° 219
d'Actualités de la formation permanente
Centre INFFO – pp. 72-75

Tisser des liens, provoquer des prises de conscience, introduire des changements dans les représentations. C'est le sens de la démarche de VAE - le rapport entre l'expérience et sa formalisation qui est producteur de sens, en "boucle rétroactive". Retour... d'expérience.



Je viens de terminer mon parcours de validation des acquis de l'expérience et je me propose d'écrire sur cette expérience, sur mon activité de constitution de dossier de VAE.

Me voici dans de beaux draps ! En effet, une immense difficulté pour moi dans ce travail fût, justement, d'écrire sur mon activité. Je me suis trouvée confrontée à l'incapacité de pouvoir expliciter mes gestes professionnels. Comment s'engager dans cette démarche alors que l'on est incapable de se décrire en action ?

D'où l'idée de faire une VAE ?

Reprenons ma démarche et allons voir tout d'abord comment m'est venue cette idée. Il s'agit d'une interpellation personnelle suite à l'intervention d'un responsable de formation. Je me souviens très bien de ce moment. Début juin 2003, je suis en formation sur l'ADVP (activation au développement vocationnel et personnel). Une formation qui est différente de celles que j'ai pu suivre jusqu'alors, car nous sommes amenés par des prises de conscience à des remises en question. Le formateur, ce jour-là, aborde la nécessité de "théoriser" ses acquis lorsque l'on est un bon professionnel. Et moi, alors, de m'interroger sur la teneur de mes acquis. Je me sens en effet incapable de définir ce que je sais faire.

Deux questions fondamentales se posent alors à moi : suis-je une bonne professionnelle ? Qu'est-ce que cette notion de théorisation des acquis ?

Cela fait bientôt vingt ans que je travaille en tant que conseillère en formation professionnelle, orientation ou accompagnement à la recherche d'emploi, et je m'interroge sur mon activité et le sens de mon action professionnelle. Je ne reste pourtant pas dans la routine et m'initie à des pratiques nouvelles. En revanche, j'ai conscience que les résultats demandés correspondent de moins en moins à mes valeurs. J'ai introduit l'écriture de façon plus significative afin de faire travailler les personnes dont j'ai la charge, sur leurs compétences professionnelles dans la recherche d'emploi ou le travail d'orientation. Les effets produits sont remarquables par leur capacité de visualisation de

l'action, de réflexivité, induisant souvent une prise d'autonomie rapide du public suivi. Travail valorisant de ce point de vue, mais également frustrant, car l'objectif est d'obtenir des résultats quantitatifs de retour à l'emploi, et je sens qu'il y a matière à aller plus loin ou autrement dans l'accompagnement de ce public pour favoriser une insertion plus dura-

sur mon parcours, mon expérience professionnelle, mes motivations. Ces dernières, nous l'avons vu, sont complètement endogènes, dès le départ il s'agit pour moi d'une réelle implication dans ce travail. Je prends comme définition du mot "implication" le sens que lui donne Jacques Ardoïno (1) en tant qu'autorisation de se faire soi-même co-

Recenser mes expériences formatrices

ble. Je perçois mes limites. Même si, ainsi préparées, les personnes trouvent assez facilement du travail, il y a là quelque chose qui serait bien plus riche que la simple adé- quation "marchande" offre /demande.

Rien de plus normal, me direz vous, que de vouloir faire le point à mi-chemin de sa carrière professionnelle. Mais pourquoi être tant troublée par ces questions ? Je n'arrive pas à prendre conscience de ma manière de me situer professionnellement, où en suis-je, quelle est la valeur de ce que je fais, quels sont mes acquis et ce qu'ils représentent. De plus, la notion de "théorisation" m'est complètement étrangère, je n'arrive pas à me la représenter. Il y a là pour moi une intrigue.

C'est dans cette perspective de recherche personnelle que je me dirige vers la validation des acquis. Lors de l'entretien à l'antenne information conseil en VAE de mon département, à l'automne qui suit, il n'y a rien qui correspond vraiment à mon expérience, ce qui est pour moi essentiel. Je continue par moi-même à rechercher et c'est le hasard, une année et demie plus tard, qui me met sur la piste d'un diplôme dans lequel je me "reconnais". Il s'agit d'un master en ingénierie de la formation, spécialité "Fonction d'accompagnement en formation".

Une rencontre

Ma première rencontre avec la chargée de mission de l'Université, six mois plus tard, est décisive car je sens, à travers l'échange que nous avons, que quelque chose va se passer. J'ai du mal à saisir l'approche formative qu'elle évoque. Je pressens par l'écho que font en moi son parcours et la résonance d'un mot qu'il y a là quelque chose que je cherche sans en avoir vraiment conscience. L'entretien que nous venons d'avoir porte

auteur de ce qui sera produit socialement.

Cette démarche devient incontournable, néanmoins mon inscription est réflé- chie, puisqu'il m'a fallu deux ans entre le moment où l'idée m'est venue et celui où je m'inscris à la VAE. Ce long temps de ger- mination m'a été nécessaire. Laisser mûrir intérieurement cette autorisation à aller cher- cher en moi ce qui me m'intrigue et que j'ignore. Me lancer... Je m'engage dans cette démarche sans avoir d'idées préconçues sur ce qu'elle pourra être, sans envisager où elle me mènera.

Je m'inscris aux ateliers d'accompagne- ment qui sont prévus pour septembre et octobre 2005. La chargée de mission VAE de l'Université réalise également l'accompagne- ment et me propose de commencer durant l'été à recenser mes expériences formatrices. L'objectif est un travail de production person- nelle pour préparer le premier atelier. Les consignes sont plutôt de se souvenir par lieux géographiques.

C'est de manière chronologique, depuis l'âge où j'ai appris à écrire, que je vais recenser mes expériences personnelles et professionnelles qui m'ont permis de faire des apprentissages. Un premier écrit manus- crit, un premier énoncé dans lequel je trace mon parcours personnel et professionnel à travers les expériences significatives de ma vie. Celles dont j'ai pu tirer des leçons. Puis je me mettrai à écrire sur celles-ci.

Quand je parle d'expériences, je ne parle pas de faits ou d'activités réalisées, je parle de ces mêmes faits ou activités, mais réfléchis par un travail d'écriture. Cette réflexion faite sur mes expériences formatrices m'a permis de les mettre en lien et de visualiser un fil conducteur. Reconstruire sous cet angle une partie de mon histoire me fait prendre conscience de certains événe- ments, qui, gravés dans ma mémoire ne prenaient jusqu'alors pas de sens en tant qu'événements parce qu'ils restaient isolés.

La première écriture manuscrite me fait prendre conscience que ce qui s'est tramé m'a permis de me réapproprier mon parcours, de le construire. Une seconde

1 Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Universi- té Paris-VIII, rédacteur en chef de la revue *Pratiques de formation-analyses*, président du conseil scientifique du Collège coopératif de Paris. http://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ardoïno



écriture - "tapuscrite" - de celui-ci me permet ensuite de me distancier des événements, mais surtout m'enjoint d'aller plus loin. Les interpellations personnelles occasionnées par ces "prises de sens" m'engagent quelques mois plus tard à écrire mon "histoire de vie".

C'est ainsi que je continue à constituer mon dossier de VAE, tout en écrivant en parallèle mon histoire de vie personnelle et professionnelle. J'ai besoin d'une "**vue d'ensemble**".

La constitution du dossier

Ce premier travail de recensement des expériences formatrices est un élément fondamental dans ma démarche de VAE, car il me donne l'occasion de porter une réflexion approfondie sur la façon dont j'ai pu effectuer des apprentissages et sur la constitution de mon parcours professionnel. J'irai même beaucoup plus loin, en l'intégrant à mon "histoire de vie".

Les parties qui intéressent particulièrement les membres du jury sont le développement des compétences et connaissances mobilisées dans la fonction. La lettre de motivation aussi est significative de ce que l'on recherche. Tout ceci n'est pas si évident pour moi. Je commence par écrire mes acquis de formation continue, le contenu des stages que j'ai pu effectuer, et puis de petits textes de réflexions personnelles développant l'évolution des dispositifs et leurs enjeux.

J'ai déjà écrit sur mes expériences formatrices. Ces nouvelles réflexions qui portent sur un champ plus large me permettent d'ouvrir mon horizon et de pouvoir **composer ma lettre de motivation**. C'est-à-dire que mes motivations profondes se découvrent au fur et à mesure que j'écris pour ce dossier. Elles ne sont pas données *a priori*. La lettre de motivation en elle-même rend visible le fil conducteur de mon parcours qui m'amène à la VAE, à ce moment de réflexion, de remise en question de ma personne. Elle me permet de comprendre pourquoi j'en suis là aujourd'hui. L'écriture **rend explicites** des questions qui jusque-là relevaient de l'implicite. Cette première lettre de motivation transforme les représentations que j'avais de moi au sujet de mon parcours professionnel. En effet, je n'avais jusqu'alors jamais mis en lien les différentes composantes de celui-ci, jusqu'à lui donner un sens. La VAE m'en donne l'opportunité.

J'ai rédigé ma lettre de motivation suite à différents écrits personnels, que je ne joindrai pas à mon dossier. Ce sont eux qui l'ont nourrie, qui ont aidé à dégager ce qui me mobilise dans ce travail.

Ces différentes écritures ne me posent pas de problème, au contraire elles vont **activer ma curiosité**, où plutôt mes besoins, et me pousser à aller plus loin. C'est

Accéder au cœur du dossier

à ce moment que je vais commencer à écrire mon "histoire de vie".

La constitution de mon dossier se poursuit maintenant entre deux écritures

différentes : celle nécessaire à l'analyse de ma pratique professionnelle et celle de mon "histoire de vie". Constitution-compréhension du parcours personnel et dossier de VAE sont étroitement imbriqués.

Il me faut maintenant développer les compétences et connaissances que je mobilise dans mes fonctions professionnelles. Celles-ci sont déjà décrites. Visualiser de l'extérieur les différentes phases de mon activité ne m'est pas problématique. Ce qui va le devenir, c'est de rendre visible ce que je mets en œuvre de façon intérieure, c'est-à-dire les gestes mentaux que j'effectue quand je suis en activité.

Les consignes sont de **penser l'activité en verbes d'action** et puis de développer, mais j'en suis incapable. Mettre des mots sur mes mouvements m'est impossible. Il me faudra plusieurs mois avant d'y parvenir.

Entre temps je fais des **lectures**, m'immerge dans des notions théoriques qui couvrent mon champ professionnel. Lectures et écritures s'entrechoquent et enclenchent des prises de conscience. Plus précisément, c'est au moment où Alex Lainé (2), dans son livre *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, parle du "**ressenti**", que j'ai eu un "**flash**" visuel en correspondance avec l'histoire de vie entamée la veille. Cette vue essentielle m'a permis de donner un sens à une partie de mon histoire, qui n'en prenait pas, et rebondir.

Je n'arrive toujours pas à m'envisager, **me visualiser dans** mon activité, à concevoir ce que je mets en œuvre dans mes pratiques professionnelles. Je n'arrive pas à mettre en relation mes gestes et les concepts auxquels ils se réfèrent. J'ai de sérieux blocages pour me mettre en distance de l'action, la réfléchir. Je n'ai pas de représentation de ma propre action, je ne me perçois pas, je ne saisis pas ce qu'on me de-

Les gestes étaient "inscrits"

mande de faire. Écrire des verbes d'action ne représente rien pour moi. On me propose la "technique du sosie", à savoir donner des instructions à une personne qui serait à même de me remplacer, ce qui serait une représentation que je me fais de ma propre pratique. Rien n'y fait, je ne comprends pas ce qu'on attend de moi.

Ce n'est que trois mois après que j'y parviens. On me propose alors d'écrire du "Molière" et ce mot déclenche en moi ce qui me permet de me visualiser en action.

"Écrire une scène théâtrale" représente quelque chose pour moi, et à partir de ce moment, je peux **"écrire en activité"** c'est-à-dire que je n'entre pas dans l'explicitation de mes gestes professionnels de façon directe, mais j'écris des dialogues dans lesquels on me voit en action. Après avoir reconstitué une première scène, je me remémore et en écris trois par jour, où l'on me "voit" en entretien avec des personnes dans le cadre de prestations d'accompagnement. Dans ces dialogues les gestes sont "inscrits".

Ce "jet d'écriture" constitue une première **prise de conscience**, moi en tant que personne. En travaillant sur les gestes professionnels, une seconde prise de conscience me révèle en tant que **personne agissante**. Dans un premier temps, je me suis "vue", puis en seconde lecture j'ai eu une vision de moi-même comme une personne en capacité d'action.

C'est donc de façon involontaire que j'ai décrit-écrit mes gestes professionnels. Cette forme d'écriture me permet de progresser dans mes autres écrits, de reprendre ma lettre de motivation pour la réduire à l'essentiel. Je reprends également mon histoire de vie et réalise une autobiographie raisonnée.

Je travaille, ensuite, mes compétences repérées, et les mets en évidence dans ce que j'appelle un "**essai de conceptualisation**".

Cette dernière étape dans la constitution de mon dossier est l'aboutissement de toutes les écritures précédentes qui se sont conjuguées, entraînées, fait écho, croi-

Le rôle des écritures

sées, entrechoquées. Mais cet essai n'est pas suffisamment élaboré, par manque de temps et de distance nécessaire au regard du travail réalisé, pour présenter une réelle théorisation de mes acquis.

Je termine mon dossier en effaçant toute les parties personnelles des textes de réflexion relatifs aux acquis de formation continue. Je gomme, en faisant cela, toute ma spécificité, ce qui est paradoxal avec les entretiens remémorés que je joins, et dans lesquels transparait toute ma pensée.

Je vais même jusqu'à rédiger un "texte de présentation orale" pour l'entretien avec le jury, un texte où je me présente **comme "une autre"**. Prise de distance avec l'expérience vécue ou bien moi étant une autre ? Au sortir de cette expérience je ne suis plus moi-même, ni encore une autre.

Nous constatons à quel point les différentes formes d'écritures s'interpellent, se font des renvois et permettent ainsi de se tirer les unes les autres, forment un tout. Écritures personnelles, institutionnelles, dialogues. Quelque chose s'est passé, je me sens **dans un "processus"** que je ne sais identifier. Les effets sont très déstabilisants, je ne prendrai conscience de l'ampleur de mes désorganisations internes qu'à partir du moment où je les réfléchirai. Je continue donc à écrire, une fois le dossier déposé, des textes réflexifs sur l'expérience vécue. Tenter de comprendre, mais aussi continuer l'impulsion de la dynamique engendrée.

L'écriture de mon "histoire de vie", tout en constituant mon dossier de VAE, va avoir deux fonctions. Un rôle d'entraînement dans l'écriture dont on voit les écrits évoluer d'un côté parce qu'ils ont évolué de l'autre, en rétroaction. Mais surtout, ce qui ressort, ce sont les croisements entre les deux avancées qui s'exercent en même temps. Les mots déclencheurs et les flashes qui ont lieu parce qu'il y a lectures ou écritures personnelles et qui permettent des mises en relation avec le travail demandé en VAE

(2) Philosophe de formation, docteur en sciences de l'éducation, conseiller technique et pédagogique au ministère de la Jeunesse des Sports et de la Vie associative. Responsable de formation au Centre d'éducation populaire et de sports de Poitou-Charentes, il est également membre de l'équipe nationale de formation des accompagnateurs et jurés de VAE. Ses travaux se situent dans le courant des "histoires de vie" en sciences humaines. http://fr.wikipedia.org/wiki/Alex_Lainé

(3) Chercheurs associée au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval au Québec. www.fse.ulaval.ca/danielle.riverin-simard



et m'amènent, enfin, au **cœur du dossier**, au cœur de ma problématique initiale : je n'avais pas de représentation de ma personne.

Plus qu'une simple période de prise de distance, en quête d'un fil conducteur de mon histoire classique des "45 ans", selon l'étude de Danielle Riverin-Simard(3), je suis à la recherche de mon identité à tra-

de mémoires. L'écriture construit cette temporalité et, dès lors, il est possible de travailler le rapport complexe implication/distanciation qui relie à son expérience comme l'évoque Jacques Ardoino. Je suis effectivement en recherche de compréhension de quelque chose sans en avoir identifié l'objet.

Mes blocages sur l'écriture portent en fait sur l'objet de ce qui doit s'écrire, jaillir,

existence propre. Ces bouleversements provoqués par ces nouvelles représentations, ce "renversement bio-cognitif" comme le définit Gaston Pineau (4), va me permettre, à partir de cette rupture avec le connu et de l'acceptation de cette rupture, de laisser des transformations s'opérer.

La mise en relation, par l'écriture, des concepts en VAE ou la configuration de l'histoire à partir du vécu, relie, tisse des liens, provoque des prises de conscience, introduit de nouvelles prises de sens et des changements dans les représentations, des renversements bio épistémologiques. C'est le rapport entre l'expérience et sa formalisation qui est producteur de sens, en boucle rétroactive. L'expérience, alors, peut être réactualisée.

En juin 2006, le jury de VAE me demande de compléter le travail par un **recherche action/formation** et de rédiger un **mémoire**. C'est pour moi une réelle opportunité de pouvoir reconstituer tout ce qui a éclaté en moi, de "remettre en sens" les éléments dispersés. Je me sens à ce moment-là en suspension dans une espèce de « travail système » inachevé, dans lequel je ne peux ni me trouver ni me retrouver. En cours de transformation, "déformée", n'arrivant pas à **reprendre forme** - de moi-même ni d'une autre.

Le premier temps de ma VAE - là - correspond à un moment expérientiel, un éclatement de mon milieu environnemental, de ma personne. Il m'est indispensable de remettre ensemble et en sens des éléments éclatés, ne pas me laisser disperser. L'année de recherche action/formation, me conduisant à l'écriture du mémoire, va me le permettre.

Ce second temps, où j'analyse les interactions entre l'écriture et la VAE, où je traite mon expérience comme objet de recherche, me permet de prendre de la distance et de réorganiser mon système interne, me reconstruire. Comprendre ce qui a pu se produire. L'expérience de l'expérience, pourrions nous dire... Ce travail de recherche, de lectures et d'écritures m'accompagne dans un "contretemps" réformateur, auto formateur et « anthropoformateur ».

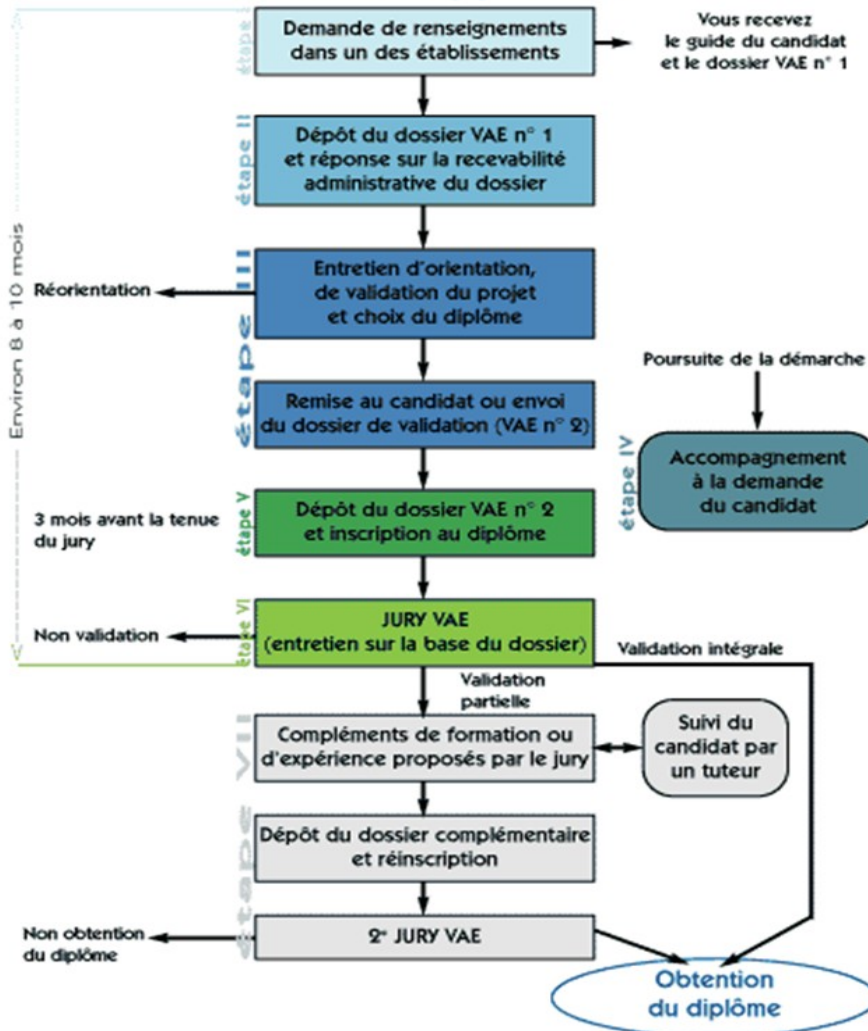
Juin 2007, je présente ma soutenance devant le jury universitaire et obtiens la validation finale du diplôme demandé. Il s'est passé quatre années entre le moment où l'idée m'est venue et l'obtention du master envisagé. Deux années de maturation de l'idée et deux années de transformation existentielle.

Cette expérience a enclenché un processus qui n'est pas abouti, déclenché quelque chose qui n'est pas terminé... un peu comme un voyage, à l'image des célèbres vers d'Antonio Machado :

*"Voyageur il n'y a pas de chemin, c'est en marchant que tu fais ton chemin...
Voyageur il n'y a pas de chemin, rien que des sillages sur la mer."*

Des vers qui expriment l'idée qu'il n'y a pas de retour possible au début du chemin, parce qu'on revient changé du voyage, l'apprentissage est "transfiguration". Le retour du voyage nous emmène au-delà de ce qu'il apparaissait nous avoir apporté. ●

Comment s'y prendre ?



vers les interrogations sur mes acquis potentiels.

D'ailleurs, la recherche du diplôme qui "me correspond" n'est pas anodine. "Fonctions d'accompagnement en formation" : je fais des accompagnements, remets en question l'évolution du travail demandé en insertion qui ne correspond plus à mes valeurs et suis en quête de quelque chose pour

se réfléchir. Alors que les verbes d'action ne représentaient rien pour moi, une des révélations de ce travail est de me voir en action, en capacité d'agir. Écrire sur mes gestes, c'est rompre avec l'aveuglement que je m'impose. Dès lors que j'y parviens, il y a une rupture avec mes schémas existants. C'est une véritable libération/éclatement et je peux entrer dans un processus de transformation.

On revient changé du voyage

moi-même. Est ce que je m'interroge sur l'accompagnement ou sur la formation ? Pour qui ? Il s'agit d'une **remise en question** professionnelle et personnelle. Je cherche surtout à me connaître !

L'implication dans une telle démarche ne se pense que dans une temporalité par rapport au vécu et à différentes formes

L'écriture m'aide à visualiser, à me distancier du vécu par prises de consciences successives jusqu'à m'en abstraire. Mes gestes sont décontextualisés de l'action et je peux les traiter dans mon essai de conceptualisation.

C'est parce que, dans ma pensée, des relations se sont faites entre histoire de vie et pratiques professionnelles que je suis parvenue à "m'écrire" en action et ensuite "me voir". Les "mots déclencheurs", les lectures et les différentes écritures forment un tout avec mes difficultés à me représenter mon

(4) Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et en sciences sociale, professeur émérite à l'Université de Tours. http://fr.wikipedia.org/wiki/Gaston_Pineau

Les cités des métiers : un exemple de décloisonnement réussi

Par Evelyne DERET secrétaire générale du CMA

Les Cités des métiers sont des espaces intégrés de conseils et de ressources au service de tous les publics (jeunes scolarisés ou non et adultes) en recherche de repères, d'orientation et d'information sur les métiers (activités) et la vie professionnelle.

Elles ont pour mission d'aiguiller les usagers vers tous les moyens d'élaboration et de réalisation d'objectifs professionnels en offrant trois modalités d'usage : des entretiens sans rendez-vous, une documentation imprimée et multimédia en libre service et des journées d'information.

Les Cités des métiers sont ouvertes à tous les publics, quels que soient le statut, l'âge, le niveau d'étude ou de qualification, et sont d'accès libre et gratuit. En France, elles s'appuient no-

Le concept de cités des métiers est né en mars 1993, avec la création, dans la Cité des sciences et de l'industrie (CSI) du quartier de la Villette à Paris, de la première plate-forme proposant ce niveau d'intégration de services, de publics et de partenaires, pilotée par Olivier Las Vergnas.

tamment sur le service public de l'emploi et l'Ministère de l'Éducation nationale et des partenariats avec des organismes publics ou privés compétents.

En 1999, soit 6 ans après, ouvraient à Belfort, en Côtes-d'Armor et à Nîmes trois équipements inspirés de cette expérience et labellisés par la CSI, suivis de peu par ceux de Milan et Gênes.

En 2002 La Cité des Métiers de Marseille et de Provence-Alpes-Côte d'Azur a été créée sous l'impulsion de la Ville de Marseille et soutenue par l'Union Européenne, le Conseil Régional PACA, le Conseil Général 13 et L'Établissement Public Euroméditerranée.

Depuis, le réseau des CDM se développe à partir d'un cahier des charges dans des territoires diversifiés (métropoles comme Paris ou Barcelone, villes de taille intermédiaire comme Limoges ou Rouen, ou territoires plus ruraux comme l'Orne ou les Côtes-d'Armor) et dans des contextes contrastés (pays très dotés en structures d'insertion et d'orientation comme la France ou vide de tels outils, comme le centre du Brésil).

Il y a actuellement des CDM ouvertes dans 7 pays (France, Italie, Espagne, Portugal, Suisse, Brésil et Chili) et des projets labellisés dans deux autres (Canada et Île Maurice).

Le décloisonnement que propose une cité des métiers repose sur 5 caractéristiques :

C'est un lieu ouvert où l'accès est libre, gratuit et centré d'abord sur les interrogations et besoins des usagers

C'est un lieu qui intègre des services publics qui sont le plus souvent dispersés sur un territoire (région, département, villes...) et regroupe les partenaires multiples qui opèrent sur ce même territoire, tous fonctionnant dans l'esprit du service public

C'est un lieu organisé à partir de la pluralité des points de vue et des démarches dans une organisation résolument horizontale, plus fonctionnelle que hiérarchique

C'est un lieu qui fonctionne en réseau,

réseau de personnes exerçant des fonctions complémentaires et articulées entre elles au service des personnes. Ce qui leur impose de mutualiser ressources, outils et expériences

Un lieu fondé sur l'interaction décloisonnée du conseil et des ressources

Ce qui est le plus symptomatique de

ce type de lieu, c'est qu'il est fondé sur la pluralité des points de vue et des démarches : devenir plus acteur de sa vie professionnelle suppose, pour

l'usager, un parcours, des temps de réflexion, un cheminement personnel nécessitant de multiples supports adaptés aux différentes étapes de la vie professionnelle. Et une Cité des métiers n'est pas un dispositif spécialisé pour un type de public ou de prestation. C'est une plate-forme multi partenariale qui couvre tous les champs de la vie professionnelle. Mais ce n'est pas non plus un guichet unique. Elle fonctionne de façon décloisonnée, sur une coopération, une association d'efforts, de compétences et de points de vue qui viendront donner relief à la question de l'usager : par exemple, l'approche du conseiller de l'emploi peut s'imbriquer à celle du conseiller de l'orientation pour éclairer un choix de métier. L'usager pourra ainsi, à la lumière de cette pluralité de points de vue, repositionner sa démarche au sortir de plusieurs entretiens. Pour fonctionner, ceci suppose des efforts permanents de mutualisation des connaissances et des compétences de la part des conseillers. Source : document de présentation des cités des métiers.



Pour aller plus loin : <http://www.cite-sciences.fr>

<http://www.reseaucitesdesmetiers.com/reseau-cites-des-metiers/index.php>

Las Vergnas, B. Thomas : Cités des métiers : le pour et le contre d'une approche intégrée de l'orientation tout au long de la vie, in Actes des journées SCUIO, [Francis Danvers, Dir], Lille, 2006

Apprentissages et Développement durable une démarche propice au décloisonnement

Entretien de Jean VERGNES par Pierre LANDRY
Et témoignage de Mathilde SANT-ANNA

“Un des plus grands défis du développement socio-économique d'une société est sa capacité à travailler dans différents secteurs afin de parvenir à une approche plus intégrée. Comme la société est nécessairement structurée de façon à répondre efficacement à des besoins particuliers comme la santé, l'agriculture, l'éducation ou l'environnement, les structures institutionnelles finissent par fonctionner en grande partie dans l'isolement les unes des autres. Le développement personnel et de la communauté peut se traduire par une fracture et une fragmentation du point de vue individuel ou collectif. Les sociétés donc ont besoin de mécanismes, d'approches ou de stratégies variés pour reconnecter les différentes parties et parvenir à des approches plus intégrées au bénéfice d'un développement personnel, économique et social efficient et efficace.” Shirley Walters

Mais d'abord, voyons en quoi consiste la notion de *développement durable* au travers d'un entretien avec Jean Vergnes.

CMA : Un rapport issu du colloque de l'UNESCO des 15 et 16 juin 2011 mentionne à plusieurs reprises la confusion sémantique entre "Développement durable" et "protection de l'environnement" sans que soit explicitée cette confusion.

Jean VERGNES :



Chargé du développement durable à l'UISF, Union Internationale des Ingénieurs et Scientifiques de langue française, Maison de l'UNESCO, 1 rue Miollis, 75 Paris

« Un résumé ne permet pas de donner des détails sur un problème de confusion sémantique, ou, pour être plus précis, sur un long conflit, politique et socioculturel, qui dure depuis quatre décennies (1972) sur le concept "développement durable" qui n'a pas été inventé en 1992 et dont les racines plongent dans le XIV^e siècle.

Cette confusion est d'abord politique car le développement durable suppose : La prise en compte d'un échéancier qui ne peut coïncider avec la durée des mandats des élus : le développement

impose en effet une vision d'avenir (avec l'éclairage du passé, l'Histoire) La modification des modes de vie et de production

La redéfinition du concept "croissance" Sa généralisation se traduit par un nouveau projet de société

Une formation des élus (le nombre de "bêtises" figurant dans les discours officiels, relevant notamment des mathématiques les plus élémentaires, est gigantesque).

Il est aussi socioculturel car peu de personnes ont étudié avec suffisamment de sérieux la signification exacte du concept "développement durable" et suivi son évolution. De plus l'amateurisme de nombreux porteurs de messages n'a fait qu'amplifier la confusion et la méfiance des honnêtes gens, quelles que soient leurs responsabilités. Enfin, les individus ont tendance à résister à toutes les formes de changement, surtout en France : sans justification, on est contre.

Le développement durable est une démarche, systémique pluridisciplinaire

Le développement durable est une démarche systémique interdisciplinaire décloisonnée et solidaire

(ou, mieux, interdisciplinaire) décloisonnée et solidaire, prenant en compte les impacts *sociaux, économiques et environnementaux* dans le temps (impact actuel, impact futur) et dans l'espace (impact local, impact mondialisé), une stratégie, un outil pour résoudre de la meilleure façon des problèmes divers, tout particulièrement les problèmes qui concernent des populations ou des organisations.

Des problèmes ? Cela peut-être la réduction de conflits sociaux, l'efficacité d'une entreprise, la lutte contre la famine, la construction d'un barrage, la dégradation des ressources en eau, ... Le dernier problème cité est un problème relatif à l'environnement.

L'environnement pose des problèmes divers (dégradation des ressources en eau, désertification, migrations des espèces vivantes, émissions des gaz à effet de serre, ...).

Le développement durable est donc une démarche qui peut permettre l'identification de solutions aux divers problèmes que pose l'environnement.

Cette démarche peut aussi améliorer l'efficacité d'une entreprise, d'une université, d'un hôpital, d'une collectivité

locale, ... Elle peut aussi définir le meilleur projet de construction d'un lotissement, d'un barrage hydraulique, (...) la meilleure politique de l'eau,

Il y a donc bien une confusion entre une "stratégie générale de recherche de solutions pour des problèmes divers" et un "problème particulier". Il y a confusion entre une "démarche" et la "recherche de solutions à des problèmes relevant de l'environnement"

C'est comme si on confondait un médecin et la grippe. Le médecin peut résoudre le problème de la grippe, certes. Mais il peut aussi résoudre les problèmes posés par d'autres maladies avec une démarche semblable.

Il peut aussi s'intéresser à la mécanique et résoudre des problèmes de la **construction d'un nouveau moteur de voiture** ? suivant une démarche intellectuelle générale semblable. »

CMA : N'est-il pas préférable de parler de développement équilibré ?

JV : Ne compliquons pas le problème

en augmentant sa complexité, déjà importante, en ajoutant une nouvelle fonction. »

CMA : Est-ce une culture acceptée et soutenue par une majorité de citoyens ?

« Oui, à condition qu'il y ait une politique nationale d'éducation des populations tout au long de la vie, une politique réfléchie, issue d'un débat "citoyen". Il n'y en a pas !

Cela conduit à une transformation fondamentale du processus éducatif actuel complètement inefficace et inadapté aux besoins du XIX^e siècle. Les étudiants en sont conscients : je ne crois pas que les populations le soient ! Nous sommes au XXI^e siècle et plus au XIX^e, faut-il le rappeler.

Ancien conseiller d'un recteur, j'avais eu l'occasion de faire un double sondage (enseignants et parents d'élèves). Il s'agissait de répondre à une seule question :

Pouvez-vous définir le mot éducation qui figure dans "Ministère d'éducation nationale" ?



Pratiquement personne ne m'a donné de bonne réponse. »

CMA : Du côté des ouvrages de référence : Les livres "Innovation Ecosystems" (anglais) ou "Les écosystèmes de l'innovation" (français) apportent un début de réponse à la question de savoir comment assurer un développement durable.

JV : « Ce document est très important. Je suis tout à fait d'accord, car introduire une politique de développement suppose d'accepter l'innovation. Innover c'est accepter de changer ses objectifs de vies, ses comportements sociaux, ... car *"innover repose sur une conjugaison des connaissances, de l'imagination et de l'expérience, sur la capacité à dépasser les frontières entre les domaines, à faire des liens, à comprendre et intégrer les écosystèmes"*.

Il serait peut-être important qu'il y ait, enfin, un débat sur le concept "développement durable" dans les établissements de l'enseignement supérieur et que ces derniers deviennent exemplaires, c'est à dire deviennent des établissements durables... »

Du côté du sommet de la terre RIO+20 (voir également l'article consacré à Rio+20 dans cette lettre No2)

Pour préparer la prochaine rencontre Rio+20 sur le développement durable à Rio, 20 ans après la première rencontre, le Forum international de la Francophonie a élaboré un constat sur la mise en œuvre des recommandations de Rio 1992 et émis des propositions pour l'action.

Parmi celles-ci, l'une concerne spécifiquement l'éducation :

Favoriser la création de projets, expérimentaux et pilotes, d'établissements supérieurs durables, voire de campus durables, pour promouvoir dans toutes leurs activités, sur la base du principe de l'exemplarité :

de nouvelles démarches pédagogiques dans tous les enseignements proposés, une culture générale développement durable, tronc commun à toutes les disciplines et formations proposées des approches différentes de la recherche,

des transformations dans les pratiques administratives et les choix techniques, d'autres relations humaines au sein de ces établissements.

Des établissements pour former les compétences nationales nécessaires pour :

sensibiliser les populations, tout particulièrement les porteurs naturels de messages,

définir et mettre en œuvre des politiques de développement durable locales, nationales ou intergouvernementales.

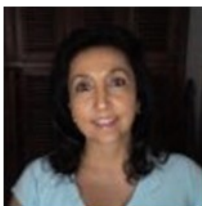
Le constat qui s'impose est celui d'un

nécessaire progrès éducatif et culturel
« Les consommateurs doivent être amenés à intégrer d'une façon globale la nécessité de maîtriser l'énergie et d'optimiser l'utilisation des ressources. Il n'y a pas de voie d'optimisation de l'utilisation des ressources et de respect des équilibres environnementaux sans un immense progrès éducatif et culturel touchant toute la population. Il s'agit de mettre en place des actions éducatives qui permettront d'approfondir les relations entre les humains et la nature, comme la pratique du terrain, le travail de groupe, la créativité collective. En ce sens, les défis actuels, ouvrent en réalité la voie vers une avancée culturelle et exige un nouveau bond en avant démocratique. » Collectif Rio+20

Du côté du programme de la décennie des Nations Unies de l'éducation en vue du développement durable

« La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) s'emploie à mobiliser les ressources éducatives de la planète pour contribuer à construire un avenir plus viable. Les chemins de la durabilité sont nombreux (agriculture et foresterie durables, recherche et transfert de technologies, financement, production et consommation durables) ; ils sont cités dans les 40 chapitres d'un document officiel du Sommet de la Terre de 1992. L'éducation en est un. Elle ne peut permettre seule de parvenir à un futur viable ; néanmoins, sans enseignement ni apprentissage tournés vers le développement durable, nous n'y parviendrons pas. »

Et pour aller plus loin :



Le témoignage de la déléguée du CMA du TOGO,

Mathilde Sant-Anna :

« L'accès de tous à l'éducation, point de départ du développement.

L'éducation est une voie fondamentale pour développer les potentialités et habiliter les individus et les communautés en les aidant à participer et à tirer meilleur parti du développement économique et social. L'éducation conditionne et favorise aussi une meilleure participation des populations à l'économie, au bien-être social, à la vie politique d'un pays.

L'éducation quant elle est traditionnelle vise à la fois l'acquisition de connaissances et de croyances religieuses et l'insertion sociale et professionnelle de

l'apprenant dans la société. Ce faisant, non seulement, elle socialise garçons et filles en vue de permettre la survie de leur groupe social, mais aussi, elle les éduque pour exercer leur rôle spécifique dans la société, notamment celui de : de mère et de reproductrice de la lignée pour les femmes qui doivent également assurer une part importante de la production quotidienne pour la famille, de représentation et d'autorité de la famille pour les hommes, en plus des tâches de production.

Au sein des familles togolaises, il existe un accès inégal à l'éducation formelle primaire, secondaire et universitaire entre hommes et femmes. La force de la tradition inspire quotidiennement l'éducation non formelle des filles et des garçons, et détermine à l'excès les statuts respectifs selon le sexe. Les femmes sont maintenues dans une situation de subordination. Les statistiques de sources différentes sont révélatrices des inégalités de scolarisation entre garçons et filles en Afrique et particulièrement au Togo et il existe un déficit de scolarisation important chez les filles.

Les causes de la sous-scolarisation des filles sont à la fois culturelles et économiques, et juridiques. L'idéologie traditionnelle de la place de la femme ne nécessite pas qu'un investissement important soit consenti pour la scolarité de la fille. Bien au contraire, cette dernière en aidant sa mère dans les tâches ménagères, se prépare par la même occasion à son futur rôle dans la sphère domestique. Mais une des raisons non négligeables de la sous scolarisation des filles au Togo, est également économique. L'éducation revient cher soit en termes de coûts directs, soit en termes d'opportunités et pour la plupart des parents, investir dans les garçons paraît plus rentable : ils assurent la descendance et donc la pérennité du nom et sont censés avoir le souci de leurs familles d'origine qu'ils aideront plus tard alors que la scolarisation des filles profitera à une autre famille, celle de son mari.

Comme pour rappeler la division sexuelle des tâches entre hommes et femmes, certaines disciplines telles que les arts ménagers et les métiers tels que la coiffure, la couture et le commerce semblent être réservées aux filles, alors que ces dernières ne sont que faiblement représentées dans les secteurs scientifiques et techniques.

Les disparités augmentent par ailleurs avec l'élévation du niveau scolaire : le pourcentage de filles inférieur à celui des garçons se réduit au fur et à mesure que l'on passe du primaire au niveau secondaire puis supérieur...

<http://wcfel.org/frenchbis/togo.html>

Formation, partenariat et décroissement au Maroc dans la filière de l'huile d'argan

Ce pays a en effet mis en place une politique destinée à juguler la prolifération des bidonvilles en sites urbains ou périurbains, ce qui passe entre autres par le développement des zones rurales du pays, qui constituent le réservoir naturel de la migration interne vers les villes.



Un dispositif à triple visée : écologique, sociale, économique. Le projet est très précisément localisé du point de vue géographique, il s'agit du sud-ouest du Maroc, en l'occurrence du triangle qui relie les villes d'Essaouira et Agadir, situées sur le littoral Atlantique, à la ville de Taroudant, enclavée dans les terres au pied du versant sud de l'Atlas. Ce territoire regroupe une population de près de 3 millions d'habitants, soit près de 10 % de la population totale du pays (32,4 millions en 2009).

La population concernée par le dispositif de formation est exclusivement féminine. Le dispositif s'inscrivait dans le cadre d'un plan global de préservation, d'exploitation et de développement de l'arganeraie (forêts comportant des arganiers, arbres qui fournissent l'huile d'argan), sur laquelle pesait de multiples risques en raison de l'absence de toute gestion active de ce qui a été classé « Réserve de Biosphère » par l'UNESCO et l'Etat marocain en 1998. Ces menaces graves étaient principalement imputables à une exploitation sauvage qui a entraîné d'une part la disparition de près de la moitié des arbres en un demi-siècle avec pour conséquence, l'accroissement de la désertification du sud et d'autre part, la commercialisation de produits qui pouvaient présenter un risque pour la santé des consommateurs.

Au plan économique, il s'agissait de fixer et de rediriger vers les acteurs naturels de cette filière une part plus importante de la valeur ajoutée dégagée par l'exploitation de l'arganier. Notamment en vue d'améliorer les revenus des femmes, principales actrices de la filière, et de renforcer leur rôle dans la vie économique et sociale de la région.

Décloisonner: comment ?

Grâce à un partenariat et une action concertée entre de nombreux acteurs

Le plan global du projet a conduit des institutions internationales, nationales et locales à s'associer : la Communauté européenne, l'Etat marocain, les institutions régionales, provinciales et territoriales. Ainsi que les acteurs socio-économiques de la filière de l'argan : l'Association Nationale des Coopératives d'Argan (ANCA), le Groupement Marocain des Producteurs de l'huile d'Argan, les groupements d'intérêt économique, les coopératives (42 au moment de l'engagement de l'action), qui constituent l'ossature principale de la filière et quelques entreprises privées. Le projet a été financé à hauteur de 12 millions d'euros, dont la moitié prise en charge par la Communauté Européenne ; 4,8 millions par l'Etat Marocain dans le cadre du «

Par Rachid ZOUHHAD, Maître de Conférences en gestion à l'IUT Saint-Denis de l'Université Paris 13 – Nord, établissement membre du PRES (Pôle Recherche et Enseignement Supérieur) Paris Sorbonnes Cité

plan d'action pour l'intégration des femmes au développement » et 1,8 million d'euros par la population bénéficiaire. Le pilotage a été assuré par l'Agence de Développement Social marocaine (ADS).

Grâce à un programme de formation innovant au cœur du projet économique :

La formation du public féminin visait à élargir ses capacités d'intervention économique et sociale. Elle s'est déroulée en 3 étapes :

alphabétisation du plus grand nombre possible de femmes, maîtrise du fonctionnement d'une coopérative (normes de production, logistique, vente etc.),

élaboration d'un guide sur les techniques de fabrication de l'huile d'argan et complément de formation en fonction de l'expérience de chacune.

Au total, près de 1800 femmes ont ainsi suivi ce programme de formation dont le coût s'est élevé à 1,7 million d'euros.

Le reste de l'enveloppe globale du projet a été consacré aux points suivants :

recherche en partenariat avec l'AGROPO-LIS, Bourgogne technologie et le CNRS, avec in fine le dépôt de près de 40 brevets,

ques n'ont étaient pas pour autant été négligées : la formation a permis à ces femmes de maîtriser des techniques nécessaires à la mécanisation d'une partie du processus de transformation qui était laborieux et pénible dans les pratiques ancestrales. De plus, elle a contribué à améliorer la qualité de la production par un respect plus rigoureux des normes des marchés auxquels les produits sont destinés. Elle a aussi permis de pérenniser un savoir-faire qui n'était jusqu'à alors transmis que par voie orale. Enfin, le dispositif de formation a induit une implication réelle de ces ouvrières dans le processus de concertation, d'échange et de décision au sein de leurs coopératives, s'appropriant ainsi et pleinement cette structure qui, d'une certaine façon, pouvait apparaître à priori comme une menace pour leur indépendance. Cette formation s'est également traduite par la prise de conscience de ces femmes tant de leurs capacités, que de leur condition à l'économie et de la nécessité de la faire évoluer. C'est là, l'une des conséquences de cette action et non des moindres.

La formation a été le facteur-clef d'un décroissement économique et social



Fruits de l'arganier

préservation et gestion du développement durable de l'arganeraie mise en conformité avec les diverses réglementations et normalisations nationales et internationales.

La formation reposait sur des principes pédagogiques qui ont permis une prise compte de chaque personne en mobilisant leurs toutes_ses compétences sur des registres divers. Ce qui n'était jamais réalisé dans les formations habituelles, inscrites dans un cadre strictement professionnel, où il est plus souvent d'usage de mettre en œuvre uniquement une formation professionnelle sans s'intéresser à d'autres aspects comme la maîtrise de la lecture et du calcul. Ainsi la formation intégrait une mise à niveau en alphabétisation et comportait un volet social et sociétal important et très inhabituel, dont une partie était destinée à sensibiliser les participantes à la nécessité non seulement de préserver l'arganeraie, source exclusive de leurs revenus, mais aussi de participer à sa gestion et à sa reconstitution.

Dans la formation qui avait une visée émancipatrice, les parties techniques et économi-

Les résultats du dispositif de formation peuvent être difficilement isolés de ceux issus des vecteurs du projet liés à la recherche, la commercialisation, la revitalisation de l'arganeraie, etc. C'est même la formation qui a contribué à renforcer l'efficacité de l'ensemble du projet et cela à divers titres :

- Sur le plan de la production, on peut supposer que les progrès constatés en matière de production et de commercialisation n'ont pu être obtenus que parce que le personnel a particulièrement été sensibilisé à l'importance de la qualité de la production, au respect des normes, à l'adaptation aux exigences des clients dans les domaines : alimentaire, cos-



Cours d'alphabétisation des coopératrices

- Ces améliorations de l'efficacité productive, commerciale et organisationnelle, sont indissociables de l'amélioration des conditions de



vie des personnes participant à ces coopératives. Ainsi, sur le plan du statut social de ces personnes, plus particulièrement celles qui bénéficiaient du droit d'usage liés à la forêt d'arganiers (cueillette, fruit, pâturage, ramassage de bois mort, culture en forêt etc.) se sont vu reconnaître leur qualité « d'ayant droit » et se sont regroupées au sein d'associations depuis décembre 2010. Ces associations sont désormais intégrées dans la filière au titre de l'interprofessionnalité et participent ainsi activement à la défense de leurs intérêts.

- La concrétisation de l'amélioration des



conditions sociales des femmes participant à cette filière s'est également traduite par la création de crèches et depuis peu, d'une protection sociale qui a été scellée le 8 mars 2011 par un contrat de groupe avec la Mutuelle Centrale Marocaine d'Assurance (MCMA= coût individuel de 60 euros par an et remboursement des soins à hauteur de 70 % avec un plafond annuel de près de 1800 euros). Cela peut paraître modeste mais pour cette population marocaine rurale, c'est un acquis social substantiel.

- Cette structuration, renforcée par l'efficacité de la formation du personnel, presque exclusivement féminin, ont généré des effets financiers. Ainsi, le revenu moyen mensuel de chaque personne qui se situait aux alentours de 20 à 45 euros par mois en 1996 s'est élevé pour atteindre près de 90 euros, soit presque la moitié du SMIC marocain (190 euros), qui subit l'influence importante des revenus plus élevés des emplois urbains. A cet égard, il convient de préciser que cette filière argan assure entre 25 % et 45 % des revenus des familles de la région du Souss, située dans le triangle arganier.

- Bien que modeste, cette amélioration des revenus issus de l'activité des femmes n'a pas manqué de créer des bouleversements



dans l'équilibre sociologique des foyers ruraux. Ces femmes ont d'abord été confrontées à une opposition larvée de leurs époux, qui voyaient avec une certaine inquiétude poindre le moment où leurs femmes parviendraient à des revenus égaux voire supérieurs aux leurs. Puis, parvenus à ce point, les hommes se sont résignés à accepter une

telle issue, dont la conséquence a été une modification sans précédent des rapports au sein du couple. Ainsi, la part la plus importante du revenu du foyer n'était plus le fait unique ou presque de l'homme, mais devenait celui de la femme. De surcroît, les compétences acquises par les femmes les ont rendues plus aptes à comprendre et gérer bien des aspects du foyer, ce qui a pu être ressenti par certains hommes comme une remise en cause de leur primauté, qui était jusqu'alors la règle, plus particulièrement dans la partie rurale du Maroc, contrairement à l'évolution observée dans les grands sites urbains. En un mot, ces femmes ont ainsi recouvré les droits naturels à l'égalité et à la dignité.

Ainsi, les crédits obtenus auprès des commerçants, choses courantes dans les villes, mais plus encore en zone rurale, sont devenus de plus en plus fondés sur la garantie de revenus des femmes plutôt que sur celle des hommes, ce qui était plus souvent le cas par le passé. Les effets de cette évolution ont également été observés sur l'éducation des enfants, dont un nombre croissant parvenaient à des niveaux de scolarisation supérieurs, et migraient vers les établissements scolaires urbains pour finaliser leurs études. Cela est d'autant plus important que certaines femmes étaient seules et devaient donc s'assumer et assumer leurs enfants sans aide d'aucune sorte.

Enfin, il est évident que cet accroissement du pouvoir d'achat de ces femmes a induit des effets au niveau de l'activité des commerces locaux. Ainsi, dans certaines localités, on a



vu apparaître de plus en plus de commerces et boutiques destinées aux femmes. Les freins et les limites qui pèsent sur cette expérience

- la première est d'ordre naturel : il s'agit de l'érosion de l'argeneraie : la moitié de la forêt d'arganiers a disparu, soit près de 800 000 hectares. Un plan de replantation a été engagé par la Fondation Mohammed VI en 1998, à un rythme annuel de près de 2300 hectares depuis 2009. Par ailleurs, l'érosion due notamment à l'utilisation du bois d'arganier pour le chauffage, le défrichage en vue de cultures maraichères, l'extension de l'habitat etc., cette érosion donc entraîne la disparition de près de 600 hectares par an. Le solde net annuel, s'il devait être maintenu au niveau actuel, ne permettrait la reconstitution de l'étendue initiale qu'au terme de 450 ans !

- La deuxième, est également du même ordre : l'exportation des graines. Bien qu'interdites, les expériences en Israël, en Amérique du Nord (USA et Canada) et en Amérique Latine démontrent que l'apparition sous peu d'une concurrence n'est pas exclue, bien que jusqu'à présent cela n'ait donné lieu à aucun résultat concluant.

- Sur le même plan, il y avait un risque sérieux qui pesait sur la dénomination argan. Celle-ci avait été déposée par une personne dans les années 80 ou 90. Il a fallu une action de l'Etat marocain pour mettre un terme à ce type de démarche prédatrice, que plu-

sieurs entreprises dans d'autres domaines ont connu par le passé. Aujourd'hui, cette menace a été réduite grâce aux appellations AOC et, dans le cas de l'argan, IGP (Indication Géographique Protégée).

- Il y a également la vente sauvage de l'huile d'argan, certes en voie de résorption, mais encore active.

- Il convient également de prendre en considération la nécessité impérieuse d'améliorer plus encore l'efficacité du processus de production pour parvenir au niveau d'exigence des marchés extérieurs en termes de normes et de qualité, d'autant que ceux-ci sont de plus en plus demandeurs : USA, Europe etc.

- De même, il convient de renforcer en amont la recherche et les dépôts de brevets mais aussi, et cette fois-ci en aval, de renforcer le packaging et les autres aspects du marketing de ce produit (déclinaison de gammes etc.) de façon à capter et à redistribuer localement une part plus grande encore de la valeur ajoutée de ce produit. A titre d'exemple : le litre d'huile d'argan se vend actuellement au Maroc près de 27 euros le litre (contre près de 3,2 euros en 1996). En France, le prix de vente d'un flacon de 50 ml est de l'ordre de 15 euros soit près de 300 euros le litre ! Il y a donc une part de cette différence à capter et à redistribuer localement, ce qui pourrait permettre d'accroître le périmètre d'intégration de l'ensemble des acteurs y compris ceux qui relèvent du circuit informel.

Les perspectives de transfert

En dépit des menaces qui pèsent sur cette initiative, quelle qu'en soit la source, il y a lieu d'être optimiste quant à l'avenir de cette filière. Elle pourrait même servir de projet pilote dans la perspective d'une transposition à d'autres produits au Maroc : safran, huile d'olive, clémentine de Berkane et plus récemment, la transplantation en cours de pruniers le long de la bande semi-désertique qui longe la frontière Algéro-marocaine. Il est évident que dans ces cas là, les risques, menaces et opportunités sont de natures différentes. La transposition de ce modèle ne doit pas se limiter aux produits de l'agriculture, elle peut également concerner certains produits artisanaux, dont les tapis berbères de l'anti, du haut et du moyen atlas, qui bénéficient d'une notoriété particulière, notamment ceux issus de la région de Taznakht (à 60 km à l'ouest de Ouarzazate). A cet égard, il convient de préciser que cette activité mobilise principalement ou presque exclusivement une main-d'œuvre féminine souvent aidée par des enfants.

Enfin, cette expérience met en évidence la difficulté qu'il y a à apporter une réponse adaptée à la complexité de ce type de besoin en formation. Le système classique de l'Education nationale marocaine, parfaitement adapté pour répondre à une demande de masse, d'autant mieux qu'elle est urbaine, n'est pas ou peu adapté à une demande éparse, rurale, qui implique la combinaison d'une formation de base avec une formation professionnelle ou/et technologique. Le succès du dispositif au profit des « arganiers » réside dans le décloisonnement. Décloisonnement entre les acteurs, décloisonnement entre les pratiques pédagogiques, décloisonnement entre les disciplines au service d'un projet partagé.

Décloisonnement au collège l'exemple des arts plastiques

Par Catherine KÉREVER

inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique

La praxis est l'un des vecteurs d'approche de l'œuvre d'art. Les arts plastiques, qui sont une discipline enseignée à tous les élèves des collèges de France, se proposent de développer ce vecteur. Les arts plastiques ne sont pas un discours sur l'œuvre d'art mais avec l'œuvre d'art. C'est la pratique des élèves qui est au centre, et cette pratique est référencée. Le professeur programme une séance d'arts plastiques en jalonnant un espace de pratique par des œuvres d'art. Un exemple très simple: pour aborder le clair-obscur, un professeur peut tout à fait choisir des

encadrés pour le lycée. Il s'agit de proposer à des élèves, dans les deux cas, de s'interroger sur une thématique qui aura trait à deux disciplines différentes, dans le but justement de contrecarrer le cloisonnement que tout le monde a senti et connaît par ses enfants ou ses élèves.

Les arts plastiques sont toujours une discipline où la pratique des élèves permet de dialoguer avec les œuvres. En septembre 2009, dans tous les collèges, sera mis en place, non 'Pas une discipline, mais un enseignement transversal: l'histoire des arts. Il y a plusieurs idées

matique plastique, et non plus à travers le seul prisme de l'esthétique est une nouvelle attitude face à l'art. Ces problématiques permettent une lecture très dynamique des œuvres. Le but est de permettre au spectateur, même très jeune, de regarder des œuvres d'art sans nécessairement avoir toutes les clefs intellectuelles. Élargir le champ du regard du spectateur-élève par une approche pratique est la raison d'être des arts plastiques.

Avec la mise en place de l'histoire des arts, le souci est d'élargir le regard des élèves en faisant participer plusieurs disciplines dans un même projet pédagogique. L'idée directrice est simplement de partager des références. Proposer aux regards des élèves les mêmes œuvres, mais dans des disciplines différentes. Bien évidemment, ce ne sont que des liaisons, des ponts. Il ne s'agit pas d'empiéter sur les plates-bandes d'une discipline voisine, mais d'interroger des références artistiques selon plusieurs angles, ou plusieurs focales. Si l'on reprend les exemples précédemment cités, un tableau De La Tour et un tableau de Soulages, ces œuvres peuvent être questionnées par un professeur de français, de langue, d'histoire, et bien évidemment, par un professeur d'arts plastiques. L'idée est de tenter de décloisonner les savoirs en les articulant autour de grandes références artistiques. La question est donc bien de savoir comment parler d'art. Faut-il être exhaustif et donner une multitude de connaissances aux élèves, quitte à les aveugler en quelque sorte, ou ne faudrait-il pas essayer de regarder à différents moments, selon différents angles d'attaque, quelques références qui appartiennent à notre patrimoine commun? Les arts plastiques sont et restent une discipline où la pratique est au centre, et l'histoire des arts est un enseignement transversal qui vise simplement à partager des références communes entre plusieurs disciplines. En somme, ce que l'histoire des arts se propose de faire, c'est d'établir quelques liens entre des disciplines grâce à de grandes œuvres d'art.

Ces deux images extrêmement connues et fortes vont permettre de poser des repères dans les relations entre lumière et matière.



références, telles qu'une peinture de **Georges De La Tour** et une autre de **Pierre Soulages**. Ces deux images extrêmement connues et fortes vont permettre de poser des repères dans les relations entre lumière et matière. Ensuite, le professeur posera une question généralement d'ordre expressif à des élèves, un sujet est alors présenté. Les élèves vont pratiquer, c'est-à-dire inventer des images ou des objets en répondant à une question, et ainsi, le résultat de la pratique des élèves permettra un regard sur les œuvres. De fait, au collège e.l'au lycée règne un grand cloisonnement disciplinaire. Il y a eu des tentatives pédagogiques pour répondre à ce problème du cloisonnement, par les itinéraires de découverte en collège, ou les travaux personnels



derrière ce concept. Au fil de l'évolution des hommes, les productions artistiques et les champs d'expression des disciplines artistiques se sont énormément élargis. Le souci est d'éveiller les élèves à cette pluralité des champs artistiques, et non plus simplement comme dans l'histoire de l'art à l'architecture, la peinture, la sculpture, de manière séparée et historique, au fil du temps. Aujourd'hui, nous référençons six grands domaines, les arts de l'espace (1), du langage (2), du quotidien (3), du son (4), du spectacle vivant (5), du visuel (6). Les artistes du XX^e siècle ont essayé de faire dialoguer les arts, de les faire s'étendre au-delà de leur champ initial. L'élargissement des problématiques plastiques, le fait même d'aborder les œuvres d'art par le biais d'une problé-

Pour connaître des expériences de décloisonnement entre l'Education nationale et les entreprises

<http://orientactuel.centre-inffo.fr/Entreprises-et-Education-nationale.html>

Commémoration des 60 ans d'existence de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

Participation de Françoise DAX-Boyer et de Yves ATTOU

La célébration de cet anniversaire met en lumière l'impact qu'a exercé l'Institut sur les programmes et politiques d'éducation au cours de ces années, concentrant l'essentiel de ses activités sur l'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage et l'éducation des adultes et l'alphabétisation des adultes dans toutes les régions du monde.

Créé à Hambourg sous le nom d'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, il concrétisait à l'époque l'engagement de l'UNESCO dans l'Allemagne d'après-guerre. Aujourd'hui, l'UIL constitue un centre de ressources de l'UNESCO en matière d'apprentissage tout au long de la vie. En tant que tel, il mène et collecte des recherches à travers ses réseaux extensifs afin de plaider en faveur de l'alphabétisation qu'il conçoit comme le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, l'UIL s'efforce de promouvoir et d'améliorer l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes, tous deux considérés comme faisant partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'Institut a joué un rôle de première importance dans la

promotion de l'apprentissage tout au long de la vie notamment en organisant les deux dernières conférences internationales sur l'éducation des adultes (CONFINTEA). Ces conférences ont lieu tous les 12 ans et la plus récente, CONFINTEA VI, s'est déroulée à Belém, au Brésil, en 2009 où le CMA était représenté par son président, Yves Attou Président et par sa secrétaire générale, Evelyne Deret.

<http://www.wcfel.org/frenchbis/pdf/RAPPORT%20CONFINTEA%20VI.pdf>



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



60 Years in Hamburg

Françoise Dax-Boyer et Yves Attou relatent les principaux éléments de leur participation :

« La veille, au cours d'un dîner convivial, nos propositions pour le Forum de Marrakech avaient été validées par nos principaux partenaires, Arne Carlsen, directeur de l'IUL Unesco de Hambourg, accompagné de sa directrice adjointe, Carolyn Medel-Anonuevo et Alan Tuckett, président du Conseil international de l'éducation des adultes, accompagné de Celita Eccher, secrétaire générale basée en Amérique latine et rencontrée à Bélem.

Ils ont tout d'abord approuvé l'invitation tripartite pour le Forum à Marrakech. Arne Carlsen, après avoir évoqué les difficultés financières de l'Unesco, a donné son accord pour prendre en charge deux à trois intervenants africains, relayer l'information sur notre troisième forum dans les réseaux de l'Unesco et diffuser une notre campagne mondiale de presse. La conférence de presse prévue le 20 Juin sera capitale pour une bonne diffusion de l'information, relayée aussi par Alan Tuckett dans ses réseaux.



Institut de Hambourg

Il y a l'école mais aussi l'école de la vie qui doit être reconnue dans le parcours de chaque personne, une et indivisible.

Nous avons ressenti au cours de ce séjour intense que là où le cosmopolitisme gomme les différences nationales, là où le nationalisme les bétonne, la mondialisation leur donne un droit et une légitimité.

Ils ont tout d'abord approuvé l'invitation tripartite pour le Forum à Marrakech. Arne Carlsen, après avoir évoqué les difficultés financières de l'Unesco, a donné son accord pour prendre en charge deux à trois intervenants africains, relayer l'information sur notre troisième forum dans les réseaux de l'Unesco et diffuser une notre campagne mondiale de presse. La conférence de presse prévue le 20 Juin sera capitale pour une bonne diffusion de l'information, relayée aussi par Alan Tuckett dans ses réseaux.

Nous avons aussi pressenti une nouvelle déléguée internationale en Azerbaïdjan, première secrétaire de la Commission Unesco de son pays, Gunay Afandiyeva.

Nous nous sommes retrouvés dans le discours de Suzy Halimi qui a affirmé à la tribune qu'il fallait réhumaniser les apprentissages tout au long de la vie, défendre ensemble les valeurs humanistes par la « reliance » entre les êtres humains dont a si bien parlé Edgar Morin.



Nous avons évoqué une autre rencontre avec eux courant septembre en les conviant à une soirée marocaine.

La lecture publique à l'Université de Hambourg où l'on fêtait le 60^e anniversaire de l'Institut de l'Unesco pour l'Apprentissage tout au long de la vie pourrait se résumer en quelques mots : rencontrer les bonnes personnes à la bonne place au bon moment.

En effet, les plus grandes personnalités du monde de l'éducation et de la formation, à l'échelle internationale, étaient réunies là pour réaffirmer la place essentielle du LLL dans tous les pays et ouvrir des pistes.

Certes, beaucoup de schémas, de statistiques pour avouer des failles dans certains systèmes : on peut aller longtemps à l'école sans jamais rien savoir ! On a beau créer des « Saber-Teachers », 73 expériences dans 50 pays, notamment en Asie, Afrique et Amérique du Sud, mais que fait l'enseignant africain lorsqu'il est seul, sous un baobab, face à des enfants des rues ?

Beaucoup de pays ont retenu notre attention, comme la Finlande représentée par Reijo AHOLAINEN et la Corée du Sud par Sung KYUNG HE, co-fondatrice de « Educateurs sans frontières » en Corée du Sud, Présidente du conseil d'administration de l'UIL UNESCO Hambourg.



Françoise DAX-BOYER et Adama OUANE

Nous avons aussi pressenti une nouvelle déléguée internationale en Azerbaïdjan, première secrétaire de la Commission Unesco de son pays, Gunay Afandiyeva.

Nous nous sommes retrouvés dans le discours de Suzy Halimi qui a affirmé à la tribune qu'il fallait réhumaniser les apprentissages tout au long de la vie, défendre ensemble les valeurs humanistes par la « reliance » entre les êtres humains dont a si bien parlé Edgar Morin. Il y a l'école mais aussi l'école de la vie qui doit être reconnue dans le parcours de chaque personne, une et indivisible.

Nous avons ressenti au cours de ce séjour intense que là où le cosmopolitisme gomme les différences nationales, là où le nationalisme les bétonne, la mondialisation leur donne un droit et une légitimité. La rencontre chaleureuse avec Adama Ouane notre partenaire de la première heure, devenu ministre de l'Education au Mali, en est une preuve vivante ».

Personnalités rencontrées à Hambourg

AFANDIYEVA Gunay	1 ^{ère} secrétaire de la Commission nationale de l'Azerbaïdjan auprès de l'Unesco
AHOLAINEN Reijo	Conseiller éducation au Ministère de l'éducation et de la culture de Finlande
AL-THANI Abdulla Bin Ali	Vice-président pour l'éducation de la Fondation du Qatar
BOKOVA Irina	Directrice générale de l'Unesco
BYLL-CATARIA Ahlin	Secrétaire exécutif de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CARLSEN Arne	Directeur de l'UIL UNESCO Hambourg
ECCHER Celita	Secrétaire générale du Conseil international de l'éducation des adultes
GARCIA Mercedes Calderon	Directrice du Centre de coopération régional pour l'éducation des adultes en Amérique latine et en Caraïbe.
HALIMI Suzy	Vice-présidente de la Commission nationale française auprès de l'Unesco
HASSENPFUG Reinhard	Conseiller à la Délégation permanente de l'Allemagne auprès de l'Unesco
KING Elisabeth	Directrice de l'éducation de la Banque mondiale
LI Min	Directrice de l'Association d'éducation des adultes de Chine
MEDEL-ANONUEVO Carolyn	Directrice-adjointe de l'UIL UNESCO Hambourg
NDOYE Mamadou	Ancien ministre de l'éducation du Sénégal
OUANE Adama	Ministre de l'Education, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales du Mali
SUNG Kyung He	Co-fondatrice de « Educateurs sans frontières » en Corée du sud ; Présidente du conseil d'administration de l'UIL UNESCO Hambourg
TUCKETT Alan	Président du Conseil international de l'éducation des adultes
XIE Guodong	Secrétaire général de l'Association d'éducation des adultes de Chine

6ème SÉMINAIRE INTERNATIONAL DES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE

« MONDIALISATION ET MOBILISATION DES ACTEURS »

Mardi 26 juin 2012 – 9h -17h30

CNAM- Amphithéâtre Abbé Grégoire,
292, rue Saint- Martin 75003 Paris

Education et Formation tout au long de la vie, mondialisation, mobilisation, autant de termes qui rient ensemble mais qui recouvrent souvent des sens différents. Nous pouvons rêver d'un libre accès aux savoirs pour tous à l'échelle planétaire, grâce aux nouvelles technologies par exemple mais cette approche est parfois utopiste quand elle se heurte à nos schémas habituels de définition du Savoir qui relèvent encore le plus souvent des apprentissages formels. Comment mobiliser les acteurs de la formation sur de nouvelles modalités d'apprentissage en suscitant une adaptation aux cultures territoriales et locales ? Comment reconnaître les autres savoirs informels, d'expérience ou d'autodidaxie ? Comment faire pour que ce concept soit considéré comme le devoir de tout citoyen du monde ?

9h : TABLE RONDE

Animation : Françoise DAX-BOYER, Vice-présidente du CMA

Oumar SOUMARE, Ministère d'Etat à l'Education Nationale, Mauritanie

Francisco SEDDOH, Ancien Ministre de l' Education et de la Recherche Scientifique au Togo

Jean WEMAËRE, Président Directeur Général de DEMOS

11h00 : DES LIVRES, DES AUTEURS

Animation : Patricia GAUTIER-MOULIN, Journaliste

Christophe PARMENTIER : « *L'ingénierie de formation. Outils et méthodes* » - Editions Eyrolles –

14h00 : EXPERIMENTATIONS INTERNATIONALES INNOVANTES : LA PAROLE AUX ACTEURS

Animation : Claude VILLEREAU, Délégué général du CMA

Pierre LANDRY, Webmaster du CMA

présentation du site de veille sur les expérimentations internationales innovantes

Michel PANET, Expert en géopolitique

expérimentations éducatives en Chine, Région du Sichuan

15h30 : AUDITION

Animation : Evelyne DERET, Secrétaire générale du CMA

John DANIEL, Sous-directeur général pour l'éducation à l'Unesco (2001-2004),

Président du Commonwealth of Learning (2004-2012)

17h : CONCLUSION

Yves ATTOU, Président du CMA

Informations complémentaires et inscriptions :
http://landrypp.free.fr/doc/Prog_sem_cinq.pdf

Avant-programme du 3ème FORUM MONDIAL, Marrakech 30 octobre au 2 novembre 2012

Apprendre tout au long de la vie, pourquoi et comment ?

Le Comité mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA), depuis sa création en mars 2005, conduit une réflexion sur ce thème avec l'appui d'un partenariat mondial, enrichi d'auditions publiques d'experts et de séminaires internationaux. Le 3ème forum mondial constitue une étape importante car il va tenter de répondre à une double question centrale : pourquoi et comment apprendre tout au long de la vie ? Si la plupart des acteurs s'accordent sur la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, qu'ils viennent des pays développés, en développement ou émergents, les questions du « pourquoi » et du « comment » restent entières. Les deux premiers forums, en 2008 à l'UNESCO-Paris et en 2010 à Shanghai ont ouvert des pistes qui seront approfondies à Marrakech sous forme d'ateliers : « la personne apprenante », « le rôle des entreprises » et apprendre pour transformer la société »

• MERCREDI 31 OCTOBRE 2012 - THEATRE ROYAL DE MARRAKECH

17 h : SESSION INAUGURALE DU FORUM MONDIAL

Animation : Françoise DAX-BOYER, Vice-présidente et **Alexandre GINOYER**, Chef de projet du 3ème Forum mondial

Allocutions de

S.A.R. Son Altesse Royale Lalla MERYEM, Présidente de la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger,
Fatima-Zahra MANSOURI, maire de Marrakech (sous réserve)
Abdellatif MIRAOUJ, Président de l'Université Cadi Ayyad
Alan TUCKETT, Président du CIEA, Conseil international pour l'éducation des adultes
Yves ATTOU, Président du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie

18h 15 : CONFERENCE INAUGURALE

Arne CARLSEN, Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)

Introduction du thème : « Apprendre tout au long de la vie, pourquoi et comment ? »

19h 15 : Cocktail

• JEUDI 1er NOVEMBRE 2012 - UNIVERSITE CADI AYYAD

TRAVAUX EN ATELIERS

Première série d'ateliers de 8h30 à 10h 45 : LA PERSONNE APPRENANTE

Atelier A: La personne au centre de son parcours

Présidente: Louise SAUVE (Canada)
Coordinatrice: Hélène BEZILLE (France)

Atelier B: Femmes et enfants

Président: Cecil TAYLOR (UK)
Coordinatrice: Evelyne DERET (France)

Atelier C: De l'analphabétisme à l'alphabétisation

Président: El Habib NADIR (Maroc)
Coordinateur: Elie MAROUN (France)

Deuxième série d'ateliers de 11h à 13h 15 : LE RÔLE DES ENTREPRISES

Atelier D: Les entreprises responsables

Présidente: Mounir FERRAM (Maroc)
Coordinateur: Philippe Da COSTA (France)

Atelier E: Travailler, se former à l'étranger

Président: Fouad BENMAKHLOUF (Maroc)
Coordinateur: Abdelhakim ALAGUI (Maroc)

Atelier F: Les évolutions dans la gestion des compétences

Président: Arne CARLSEN (Danemark)
Coordinateur: Michel GUISEMBERT (France)

Troisième série d'ateliers : de 14h 45 à 17h : APPRENDRE POUR TRANSFORMER LA SOCIÉTÉ

Atelier G: Les apprentissages informels

Présidente: Rosa-Maria TORRES (Equateur)
Coordinatrice: Françoise DAX-BOYER (France)

Atelier H: Santé et éducation

Présidente: Carolyne MEDEL-ANONUEVO (Philippines)
Coordinateur: Hervé MAISONNEUVE (France)

Atelier I: Territoires et mondialisation

Président: Sergio HADDAD (Brésil)
Coordinatrice: Pascale De ROZARIO (France)

• VENDREDI 2 NOVEMBRE 2012 - THEATRE ROYAL DE MARRAKECH

9h 30 - 12h30 : RESTITUTION DES ATELIERS

14h 30 - 17h : SYNTHÈSE GÉNÉRALE du 3ème Forum mondial par Alan TUCKETT

TABLE RONDE MONDIALE : « Quelles pistes retenir pour l'avenir ? »

Animation : Alan TUCKETT, Président du CIEA, Conseil international pour l'éducation des adultes

Ont été sollicités :

Androulla VASSILIOU, Commissaire européenne à l'éducation, à la culture, au multilinguisme
Sheikha Mozah Bint Nasser, Présidente de la Fondation du Qatar pour l'Education
Hao KEMING, Professeure à la Beijing Normal University, Présidente de l'agence chinoise pour le développement de l'éducation
Michael SOMMER, Président de la Confédération syndicale internationale
Susan HOPGOOD, Présidente de l'Internationale de l'Education
Adama OUANE, ministre de l'éducation et de l'alphabétisation au Mali

17h - 17h30 : DISCOURS DE CLÔTURE

Yves ATTOU, Président du CMA
Arne CARLSEN, Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)

17h 30 : Vin d'honneur

18h 30 : Soirée surprise

Informations complémentaires et inscriptions :
<http://landrypp.free.fr/frenchbis/pdf/forum3.pdf>

Par Pierre LANDRY, Webmaster CMA

Lifelong learning isn't a luxury

« Lifelong learning isn't a luxury, although it does require investment. The investment enables our graduates to engage more fully with the world around them and exercise their responsibilities as citizens, to become shapers of the economy and culture of the future rather than be just spectators — or victims. »

<http://llearning.free-h.net/?p=1207>

Un nouveau site Web pour l'apprentissage: TED Ed

Ce site (version bêta) est conçu pour permettre aux enseignants de créer des plans de leçon uniques autour de son contenu vidéo et permet de créer des éducateurs leçons à partir de zéro en utilisant n'importe quelle vidéo TED-Ed (déjà une douzaine de vidéos quelques disponible). Étant donné que chaque vidéo sur le site est mappé via le marquage à des sujets enseignés dans les écoles et est accompagné par des matériaux qui aident les enseignants et les élèves à comprendre la leçon vidéo, ce n'est plus sur ce que les enseignants peuvent faire avec ces leçons.

TED-Ed vise à exploiter le talent des meilleurs professeurs du monde entier en leur donnant des outils qui stimulent et facilitent l'apprentissage.

<http://llearning.free-h.net/?p=1204>

How to reduce the accessibility of self-related thoughts of incompetence to improve learning?

Working memory capacity, our ability to manage incoming information for processing purposes, predicts achievement on a wide range of intellectual abilities. Three randomized experiments (N = 310) tested the effectiveness of a brief psychological intervention designed to boost working memory efficiency (i.e., state working memory capacity) by alleviating concerns about incompetence subtly generated by demanding tasks. Sixth graders either received or did not receive a prior 10-min intervention designed to reframe metacognitive interpretation of difficulty as indicative of learning rather than of self-limitation. The intervention improved children's working memory span and reading comprehension and also reduced the accessibility of self-related thoughts of incompetence. These findings demonstrate that constructing a psychologically safe environment through reframing metacognitive interpretation of subjective difficulty can allow children to express their full cognitive potential.

<http://llearning.free-h.net/?p=1198>

Royaume-Uni - Lifelong Learning pour les personnes âgées

« Upholding the positive impact on senior health, I seek to establish qualitatively a correlation between ageing, activity and well-being. Current emphasis on capacity and skills building to improve career and employment prospects is largely irrelevant for a senior, requiring activities that fulfil his/her desires as a mature individual. I seek to define the motivations for seniors and why and how a greater number might be encouraged to engage in Lifelong Learning. »

<http://llearning.free-h.net/?p=1192>

Des intervenants du monde entier au 3ième forum mondial du CMA

Parmi les premières personnalités qui ont confirmé leur participation, figurent déjà :

- ALAGUI Abdelhakim, Professeur à l'Université Caddi Ayyad
- BENMAKHOLOU Fouad, Directeur du Pôle Coopération et partenariats, Fondation Hassan II
- CARLSEN Arne, Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
- CHAFIQI Fouad Directeur des Curricula au Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc
- DA COSTA Philippe, Président de la section Education du Conseil économique, social et environnemental
- DIALLA BOLY Aminata, Working with herders and their children (Burkina Faso)
- FERRAM Mounir, Directeur délégué de la Confédération Générale des Entreprises du Maroc
- GODBERT Antoine, Directeur de l'Agence Europe éducation formation France
- HADDAD Sergio, Coordinateur général de l'action éducative (Brésil)
- KHATIB Abdelkrim Coordonnateur Agenda 21 de la Maire de Marrakech
- MAISONNEUVE Hervé, Ancien Président de European Association for Science Editors
- MEDEL-ANONUEVO Carolyn, Directrice adj. de l'Inst. de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
- MEIRIEU Philippe, Professeur des universités en sciences de l'éducation – Lyon – France
- MELYANI Mohamed, Professeur à l'Université de Picardie
- MEZZIOUANE Abdellah, Secrétaire général de la CGPME Ile-de-France
- MIRAOUI Abdellatif, Président de l'Université Cadi Ayyad – Marrakech
- NADIR El Habib, Directeur de la lutte contre l'analphabétisme au Maroc
- SAUVÉ Louise, Professeure, Têluq, Université du Québec à Montréal
- TAYLOR Carol, Deputy Director of the National Institute of Adult Continuing Education (UK)
- TORRES Rosa Maria, Experte internationale, Directrice de l' Institut Fronesis (Equateur)
- TUCKETT Alan, Président du CIEA, Conseil international pour l'éducation des adultes (UK)

<http://llearning.free-h.net/?p=1215>

Les contributions de nos délégués internationaux

Par Pierre LANDRY, Webmaster CMA

L'ensemble des contributions figure sur le site www.WCFEL.org :

page ACCUEIL, Les délégués par pays

Contribution de délégués internationaux du CMA au 3^{ème} Forum mondial à Marrakech :

- **BOUCHE Marlana, déléguée du CMA pour la Pologne et l'Ukraine**

Expert and Consultant on International Health and Education, A l'origine d'une démarche d'information sur la sexualité s'adressant aux jeunes en partant de leur questionnement.

- **LIZARZABURU Alfonso, E. délégué du CMA pour le Pérou**

Sociologue, éducateur, journaliste, traducteur, éditeur, consultant international en éducation de l'Unesco, professeur honoraire de l'Université Ricardo Palma (Lima, Pérou), Secrétaire général d'EUROALFA, membre du Bureau du Groupe de Travail sur l'Education pour Tous du Comité de Liaison de ONG de l'UNESCO, membre du Comité Exécutif du CMA et de son Comité scientifique, ancien représentant du Conseil Internationale d'Education de Adultes auprès de l'UNESCO et du système des Nations Unies. Auteur de nombreux articles, monographies, rapports, livres et bibliographies.

- **MAROUN Élie, délégué du CMA pour le Liban**

Chargé de mission national de l'ANLCI (agence nationale de lutte contre l'illettrisme),
En charge du [Forum permanent des pratiques](#)

- **MELYANI Mohamed, délégué du CMA pour le Maroc**

Professeur à l'Université de Picardie, Responsable du DESS Planification et gestion des projets et politiques d'éducation : approche internationale ; spécialiste en ingénierie sociale et de la formation, en planification et en méthodes du traitement statistique (accompagnement méthodologique des doctorants) ; a dirigé des formations dans le domaine de la santé (cadres infirmiers, assistantes sociales (FOST)), et dans le domaine de l'entreprise (responsable de formation, ingénieur de formation...).

- **TORRES Rosa Maria, déléguée du CMA pour l'Équateur,**

Experte internationale, Directrice de l'Institut Fronesis (Équateur), ·En Équateur, elle était directrice pédagogique de la campagne nationale d'alphabétisation, « Monseñor Leonidas Proaño » (1988-2000) et ministre de l'Éducation et de la Culture (2003), nommée par le mouvement plurinational Pachakutik. Au Nicaragua, (1981-1986) elle a travaillé en tant que conseiller au vice-ministère de l'Éducation des adultes, puis en tant que coordinatrice du projet régional de communication et d'éducation de la Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES). À la suite de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990), elle a rejoint l'UNICEF-New York en tant que conseillère d'éducation et rédactrice en chef du bulletin de l'organisation Education News (1991-1996). Elle était directrice de programme de la Fondation W.K. Kellogg de 1996 à 1998 pour l'Amérique latine et les Caraïbes, où elle a mis en place un programme d'éducation de base qu'elle a poursuivi à l'Institut national de planification et d'administration de l'éducation de l'Unesco de Buenos Aires (1998-2000).

Rio+20 : Conférence de l'ONU sur le Développement Durable

Suite de la lettre du CMA n° 1



Le forum de la terre Rio+20 s'est déroulé du 4 au 6 juin 2012.

Trente ans après la Conférence internationale de Stockholm sur l'environnement en 1972, vingt ans après le Sommet de la terre à Rio en 1992, et dix ans après le Sommet mondial du développement durable à Johannesburg en 2002, l'Assemblée générale des Nations unies a convoqué une conférence internationale "Rio + 20", qui s'est tenue à Rio au Brésil .

Elle intervient à un moment difficile pour bon nombre de pays : l'Europe et ses crises, les Etats unis et leurs prochaines élections, les pays arabes et leurs virages historiques Bref l'équilibre énergétique de la terre, les fondements d'un développement durable ne rencontrent pas toujours l'écoute espérée.

En 1992, le sommet de Rio ouvrait une ère nouvelle et évoquait la création d'une organisation mondiale de l'environnement. Le sujet sera à nouveau au centre des débats et sur la table des négociations.

Le constat général est que de nouveaux apprentissages sont nécessaires et que l'accès de tous à ces apprentissages devient primordial. (voir le texte sur le développement durable)

Nous vous proposons ici un document qui traite de l'éducation dans un monde confronté aux changements climatiques. Et bien que de nouveaux apprentissages pour un monde meilleur en soit le thème central, ce document s'efforce de clarifier l'état actuel des affaires mondiales ainsi que leurs causes. Il examine les contributions des membres de l'ICAE (Conseil international pour l'éducation des adultes) sur la nature de la crise climatique : la pauvreté, l'inégalité et la discrimination de genre. Il propose des réponses : le rôle du capital, des marchés, de la technologie et la perspective d'une économie verte. Il se termine par six suggestions sur les instructions futures de l'ICAE

Le texte de novembre 2009 est une version abrégée d'un document plus long préparé par le consultant indépendant Julian Waters-Lynch qui propose un résumé des positions clés des membres de l'ICAE.

http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/news/

[CLADE Thematic Working Group Summary of Synthesis Paper FRA.pdf](#)



Julian Waters-Lynch

COMMENT LA CREATION, L'INNOVATION, L'IMAGINATION APPORTENT UN NOUVEAU SOUFFLE À LA PLANÈTE

LES MEMBRES DU CLUB FRANCE RIO+20 VOUS INVITENT À PARTICIPER AU LANCEMENT INTERNATIONAL DU SOMMET DE LA TERRE

LANCEMENT INTERNATIONAL DE RIO+20 A PARIS, LES 6 ET 8 JUIN 2012

"La présence proprement politique à Rio, au plus haut niveau de l'Etat, et la place désormais acquise des Collectivités territoriales et des acteurs de la société civile dans la délégation française montrent bien l'implication de la France dans la réussite de Rio pour construire le « futur que nous voulons » : celui d'un monde plus juste. "

Extrait du discours de **Nicole Bricq** au Forum du Club France Rio+20 (le 08.06.12 à La Villette, Paris)



http://www.conference-rio2012.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Programme_8_juin_lancement_Rio_

**Extraits de l'ensemble des sites à découvrir sur www.WCFEL.org :
page ACCUEIL/informations/Webographie :**

Les réseaux sociaux à l'école

Vidéo de 8' (Euronews 11 avril 2011)

<http://fr.euronews.com/2011/04/11/les-reseaux-sociaux-a-l-ecole/>

Le web et les réseaux sociaux ont accéléré les changements politiques et sociaux dans certains pays. Ils peuvent aussi être utile dans l'éducation. Grâce à ces réseaux, il n'y a plus de barrière de temps ni d'espace. Les écoles peuvent en tirer profit.

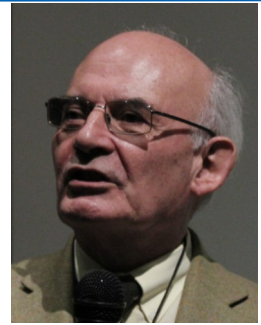
Salle de classe mondiale – Canada – école élémentaire de Sante Angela – Curtis Wagner, John David - fabricant d'outil numérique - SAVVY Connections.

Le débat privé en Allemagne - le point de vue d'élève et de professeur.

Les réseaux sociaux : Facebook, Twitter, LinkedIn, Viadeo Vidéo de 10' (Interview de

Romain Rissoan 2 février 2011) <http://www.youtube.com/watch?v=nNLzdBY3b3o&feature=related&noredirect=1> Le

livre "Les réseaux sociaux : Facebook, Twitter, LinkedIn, Viadeo - Comprendre et maîtriser ces nouveaux outils de communication" apporte des éléments de compréhension sur l'ensemble des réseaux sociaux et des médias sociaux : E-réputation, Protection de la vie privée, Blogs, Web 2.0, buzz, veille, référencement.



Pierre Landry
Webmaster CMA

Les 6^e journées du e-learning" de Lyon, 23-24 juin 2011 Vidéo de 133' <https://srv-podcast.univ-lyon3.fr/videos/?video=MEDIA110623094454206>

o *le making of de l'évènement* présenté par Hervé CROZE et Yann BERGHEAUD, 8'30

o *doit-on protéger ces droits d'auteur* de Franck MACREZ, maître de conférence au CEIPI, 74'

le formateur et le portfolio numérique de Robert BIBEAU de l'université de Québec, 51' Robert Bibeau développe très précisément les fonctions d'un **portfolio** (apprentissage, évaluation, présentation) dans un texte "*Le formateur et le portfolio numérique*" accessible à : www.robertbibeau.ca/formateurLyon.html Il replace l'usage du portfolio dans une problématique d'apprentissages tout au long de la vie en insistant cependant sur les relations apprenants/formateurs/institutions. L'enjeu : savoir apprendre de la gestion de ses apprentissages par son portfolio !

COSMOS : Apprendre à apprendre dans les études supérieures <http://sites.uclouvain.be/cosmos/> Le CD-ROM COSMOS est un outil multimédia développé à l'Université de Louvain qui vise à aider les étudiants à **acquérir une méthode de travail** personnelle et adaptée aux études supérieures

L'université numérique francophone mondiale <http://www.unfm.org/> L'Université numérique francophone mondiale met à profit les expériences passées et les technologies de l'information et de la communication pour offrir un accès direct à une éducation de qualité et fournir aux partenaires de meilleures chances d'atteindre les Objectifs du millénaire pour le développement, en Afrique francophone d'abord, puis en Asie et le bassin Méditerranéen. Pour ce faire, les enseignements dispensés ciblent prioritairement les professionnels en exercice au plus près des populations.

Barefoot College (Le collège aux pieds nus) <http://www.barefootcollege.org/> A non-government organization that has been providing basic services and solutions to problems in rural communities, with the objective of making them self-sufficient and sustainable. These 'Barefoot solutions' can be broadly categorised into solar energy, water, education, health care, rural handicrafts, people's action, communication, women's empowerment and wasteland development. http://www.unesco.org/education/highlights/pied_nus.html La philosophie du Collège aux pieds nus (Tilonia, Inde), qui s'inspire des principes de Gandhi, se fonde sur la conviction que les villageois sont eux-mêmes en mesure d'identifier et de résoudre leurs problèmes. La valeur d'une personne ne dépend pas de ses diplômes, mais de ses aptitudes pratiques, et c'est pourquoi le Collège a adopté une approche "aux pieds nus" (l'initiative reposant entièrement sur des villageois qui n'ont guère reçu d'éducation formelle). Les pauvres prennent en main leurs besoins et utilisent leur savoir-faire pour y répondre. **Plus+** : <http://lllearning.free-h.net/?p=1166>

Roger COUSINET : la méthode de travail libre en groupe http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/cousinef.pdf Texte tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 225-236 « L'éducation ne peut plus être une action exercée par un maître sur des élèves, action qui s'est révélée illusoire ; elle est en réalité une activité par laquelle l'enfant travaille à son propre développement, placé dans des conditions favorables et avec l'aide d'un éducateur qui n'est plus qu'un conseiller pédagogique. Il suit que *les méthodes actives sont des instruments, non d'enseignement, mais d'apprentissage*, que ces instruments doivent être mis exclusivement entre les mains des élèves et que, qui les introduit dans sa classe accepte de ne pas s'en servir, et renonce pour autant à enseigner. » **Plus+** : http://fr.wikipedia.org/wiki/Roger_Cousinet

De l'Art Thérapie au Burkina Faso <http://fr.ulule.com/art-therapiehamap/> Ce projet répond au besoin des associations locales, accompagnant des femmes et des enfants, de trouver un moyen alternatif pour soulager leur détresse.

Dans ce numéro



DOSSIER

DECLOISONNEMENT !

- **Décloisonner les connaissances**
- **Paléoanthropologie et décloisonnement**
- **Le décloisonnement, vers une conception écologique de l'apprentissage**
- **Un parcours de VAE**
- **Les cités des métiers**
- **Apprentissage et développement durable**
- **Formation, partenariat et décloisonnement au Maroc**
- **Décloisonnement au collège dans les arts plastiques**

ACTUALITE DU CMA

- **Le CMA était présent**
- **Séminaires et forums**
- **Le blog de veille**
- **Présence internationale**
- **Webographie**

Directeur de la publication, Yves ATTOU

Rédactrice en chef, Évelyne DERET

**Comité de rédaction:
Patricia GAUTIER-MOULIN
Pierre LANDRY
Claude VILLEREAU**

Rédacteur-graphiste, Claude VILLEREAU

Remerciements à tous les contributeurs

Dépôt légal à la parution.

Reproduction des articles interdite sans autorisation du directeur de la publication et mention de la source.

Les articles publiés n'engagent que leur auteur.

Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie
40, rue des Blancs Manteaux, 75004 Paris, France
tel : 33 (06) 85 08 53 70 / www.wcfel.org