



Projet « ADULATION - Éducation des adultes pour le changement social »

2020-1-CY01-KA204-065947

LA DIMENSION POLITIQUE DU TRAVAIL DES ÉDUCATEURS ADULTES À CHYPRE, EN BELGIQUE, EN HONGRIE ET ITALIE

Production intellectuelle 1 – Étude de recherche



TABLEAU DES MATIÈRES

1. Introduction	3
2. Quelle est la dimension politique de l'éducation des adultes?.....	4
2.1 La notion de citoyenneté.....	4
2.2 Éducation à la citoyenneté	6
2.3 Éducation à la citoyenneté et apprentissage des adultes	8
2.4 Le rôle et les compétences des éducateurs adultes.....	9
2.5 La dimension politique	10
3. Le contexte de l'UE pour l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage des adultes	11
3.1 Éducation à la citoyenneté	11
3.2 La promotion de la citoyenneté par l'éducation des adultes.....	13
4. L'éducation des adultes à Chypre, en Belgique, en Hongrie et en Italie.....	15
4.1 Contextes politiques nationaux pour l'éducation des adultes.....	16
5. La dimension politique de l'éducation des adultes à Chypre, en Belgique, en Hongrie et en Italie ..	20
6. Compétences citoyennes des éducateurs adultes à Chypre, en Belgique, en Hongrie et en Italie ..	24
6.1 La profession d'éducateur adulte dans les pays partenaires	24
6.2 Compétences des éducateurs adultes pour la dimension politique : résultats de l'enquête.....	26
7. Conclusion.....	36
références	39
ANNEXE – BONNES PRATIQUES.....	44
Chypre.....	44
Italie	46
Hongrie	48
Belgique	50

1. INTRODUCTION

Cette étude de recherche a été préparée dans le cadre de l'artnership Erasmus+ Strategic P «ADULATION – Adult Education for Social Change». L'objectif du projet est de soutenir le développement professionnel continu des éducateurs adultes, en particulier en tenant compte des compétences qui soutiennent l'engagement civique et social actif des apprenants adultes. Ce rapport vise à mieux comprendre la dimension politique du travail des éducateurs adultes dans les pays partenaires, la mesure dans laquelle la dimension politique est intégrée dans le travail des éducateurs adultes, en examinant à la fois les facteurs contextuels et individuels, au niveau des politiques nationales ainsi que les compétences des éducateurs. Ce rapport sert de base aux activités ultérieures du projet – soutenant l'élaboration de matériel éducatif pertinent pour les éducateurs adultes dans les pays partenaires.

Les principales questions de recherche auxquelles nous visons à répondre sont les suivantes :

- Dans quelle mesure et de quelle manière la dimension politique ou l'éducation à la citoyenneté apparaît-elle dans l'éducation des adultes dans les pays partenaires, et quelles sont les possibilités d'intégrer ou de renforcer davantage l'intégration de la dimension politique dans le travail des éducateurs adultes?
- Quelles sont les principales compétences, compétences ou domaines de compétence des éducateurs adultes qui doivent être développés pour intégrer la dimension politique dans leur travail ?

Cette activité de recherche est basée sur quatre méthodes sélectionnées: revue de la littérature, analyse des politiques, consultation des parties prenantes et enquête. La combinaison de ces quatre méthodes permet aux partenaires du projet d'acquérir une compréhension complète de la recherche antérieure dans ce domaine, du contexte politique de l'éducation des adultes dans les pays partenaires du projet et des besoins des éducateurs adultes pour le développement de leurs compétences en matière d'engagement civique.

Dans la première partie du rapport, nous fournissons un contexte conceptuel pour la dimension politique, suivi d'un bref aperçu du contexte politique pertinent de l'Union européenne. Dans la deuxième partie, nous présentons nos recherches dans les pays partenaires. Enfin, nous concluons par des recommandations pour les autres étapes et activités de ce projet.

2. QUELLE EST LA DIMENSION POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES?

Nous comprenons la dimension politique de l'éducation des adultes basée sur l'un des sept domaines de compétence du modèle de compétence de la Stratégie européenne de formation (ETS) pour les formateurs (SALTO, 2014): «être engagé civiquement». Ce domaine de compétence englobe quatre compétences : relier les politiques et les programmes éducatifs, intégrer les valeurs et les croyances, soutenir les apprenants dans le développement de la pensée critique et appliquer les principes de démocratie et de droits de l'homme. Par conséquent, le cadre général dans lequel nous abordons la dimension politique est l'éducation à la citoyenneté et les différents aspects du domaine de compétence «étant engagés civiquement».

Avec ce point de départ, ce chapitre vise à fournir un contexte conceptuel pour la dimension politique de l'éducation des adultes, en mettant l'accent sur la vaste littérature sur les concepts de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté. Ce chapitre établit un contexte pour nos recherches dans les pays partenaires, en particulier les activités ultérieures du projet ADULATION.

2.1 La notion de citoyenneté

Le concept de citoyenneté fait l'objet de nombreux débats dans le discours académique – compte tenu de multiples disciplines, dont la philosophie, la sociologie, les sciences politiques et l'éducation – en raison de sa nature dynamique, contestée, contextuelle et multidimensionnelle. Cela implique que le sens de la citoyenneté a changé au fil du temps; elle a des interprétations et une application différentes dans différents contextes; la notion de citoyenneté, sa signification, les qualités jugées nécessaires pour un «bon citoyen», quelles caractéristiques sont considérées comme importantes pour une bonne société sont des questions très débattues et ont suscité des désaccords; et la notion de citoyenneté a de nombreuses dimensions dans lesquelles elle peut être comprise et intégrée dans l'éducation (Schugurensky, 2006; Schugurensky et Myers, 2008).

Les différentes typologies et conceptualisations de la citoyenneté englobent généralement diverses dimensions telles que les droits et responsabilités politiques et civiques, les aspects culturels, l'identité, la participation et sont liées aux notions de communauté, de démocratie, de diversité, d'égalité (ou d'exclusion) et d'agence (voir, par exemple Marshall, 1964; Gilbert, 1996; Westheimer et Kahne, 2004; Mutch, 2005; Schugurensky, 2006; Schugurensky et Myers, 2008; Banques, 2008; Castro et Beyoncé, 2017).

Schugurensky (2006) identifie quatre dimensions de la citoyenneté : *statut, identité, vertus civiques et agence*, où la « première concerne les questions d'appartenance, la seconde aux questions de sentiment d'appartenance, la troisième aux dispositions, aux valeurs et aux comportements, et la dernière aux questions d'engagement et d'efficacité politique » (p. 1). Dans une typologie similaire avec cinq catégories, Mutch (2005) met l'accent sur les notions de démocratie, de liberté et de droits de l'homme dans le cadre de la citoyenneté en tant que *qu'idéal* démocratique (semblable aux vertus civiques de la typologie précédente) et précise en outre l'agence comme pratique *publique* et *participation*. La pratique publique fait référence aux processus formels et aux aspects juridiques ainsi qu'aux facteurs culturels qui influencent le comportement des citoyens, tandis que la participation implique un engagement actif et une prise de conscience des questions démocratiques aux niveaux communautaire, local, national ou mondial.

Westheimer & Kahne (2004) offrent une approche légèrement différente dans le cadre des « trois types de citoyens » sur ce qu'est la citoyenneté responsable ou active. Le *citoyen personnellement responsable* implique des responsabilités au sein de sa communauté, et l'idée d'un bon citoyen en tant que membre honnête et respectueux des lois de la communauté; le *citoyen participatif* implique plus d'accent sur l'action, avec plus d'efforts pour apporter des améliorations, prendre le leadership et organiser la communauté; tandis que le citoyen axé sur la *justice* englobe une évaluation critique des structures établies (sociales, politiques ou économiques) existantes et la proactivité dans la lutte contre l'injustice sociale.

Banks (2008) s'appuie encore sur l'aspect participatif de la citoyenneté en introduisant une typologie de la citoyenneté juridique, minimale, active et transformatrice. *La citoyenneté légale* implique l'appartenance légale à la communauté politique, avec les droits qui l'accompagnent, mais n'inclut aucune participation significative, tandis qu'une citoyenneté minimale *s'applique* à ceux qui exercent leur droit de vote et de participer à des processus politiques. La catégorie de la *citoyenneté active* est similaire à celle du citoyen participatif de Westheimer et Kahne, en mettant l'accent sur l'action civique qui ne conteste pas les structures sociales et politiques existantes, tandis que la *citoyenneté transformatrice* (conformément à l'idée du citoyen axé sur la justice) implique de prendre « des mesures pour promouvoir la justice sociale même lorsque leurs actions violent, défient ou démantèlent les lois, conventions ou structures existantes » (Banks, 2008, p.136).

2.2 Éducation à la citoyenneté

Ces approches de la citoyenneté influencent fortement l'approche de l'éducation à la citoyenneté, le concept lui-même et ce qu'elle devrait viser à atteindre. Il existe divers termes utilisés dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, tels que l'éducation civique, l'éducation civique, les études sociales, l'éducation à la citoyenneté, et bien que certains proposent une différenciation entre ces termes, il n'y a pas de consensus sur la terminologie ou les définitions de ces concepts. Les différentes définitions mettent l'accent sur le rôle préparatoire de l'éducation à la citoyenneté pour la vie démocratique (Castro & Knowles, 2017), pour les rôles et responsabilités en tant que citoyen (Kerr, 1999), pour prendre conscience et « éclairer les citoyens » (EAEA, 2019a, p. 4, cite l'UNESCO, 1998), son rôle de socialisation à travers les normes et pratiques éducatives (Janmaat, 2007), ainsi que la participation aux communautés de la société et les décisions pertinentes pour la vie sociale et politique, « caractérisées par le respect mutuel et la non-violence et conformément aux droits de l'homme et à la démocratie » (Hoskins et coll., 2012, p. 17, cite Hoskins, 2006).

Il existe une dualité de l'éducation à la citoyenneté quant à savoir si son rôle est avant tout affirmatif ou critique, c'est-à-dire s'il vise à créer une identité et une loyauté communes (nationales) pour la communauté politique ou à promouvoir la pensée critique (envers l'État aussi) et l'ouverture à d'autres cultures (Janmaat, 2007; Kenner, 2020). Bien que Johnson (2010) soutienne que l'évolution de l'éducation à la citoyenneté a changé son orientation de l'édification de la nation et la création d'une identité commune à un rôle plus complexe, y compris une variété d'éléments, l'éducation à la citoyenneté dans les milieux d'apprentissage formel ont encore un but fort lié à l'aspect antérieur dans de nombreux pays (voir, par exemple Kenner, 2020). De nombreux chercheurs des deux dernières décennies plaident en faveur d'une approche plus critique de l'éducation à la citoyenneté, en mettant l'accent sur la participation active dans les communautés locales, régionales, nationales ou mondiales, des valeurs communes, telles que la démocratie et les droits de l'homme, la justice sociale, la pensée critique et réfléchie – compte tenu à la fois de son identité et de ses actions, ainsi que des processus et structures sociaux, politiques et politiques existants (voir, par exemple Osler et Starkey, 2006; Banques, 2008; Johnson, 2010; Peterson et coll., 2016). Kenner (2020) soutient explicitement que l'éducation à la citoyenneté ne peut être affirmative, car elle devrait viser à développer « la capacité des citoyens à voir à travers l'ordre, les normes et les normes données, à réfléchir, à changer, à critiquer et à la façonner de manière qu'ils considèrent adéquate » (p. 120).

L'éducation à la citoyenneté est « toujours un processus axé sur l'avenir guidé par les visions de la société souhaitable » (Janmaat, 2007, p. 3), et comme cette vision, le contenu et l'approche de

l'éducation à la citoyenneté varie considérablement selon les contextes sociaux et politiques – de la même manière que le concept de citoyenneté lui-même. Selon Kerr (1999), les principaux facteurs contextuels qui influencent l'approche de l'éducation à la citoyenneté sont la tradition historique, la position géographique, la structure sociopolitique, le système économique et les tendances mondiales.

La recherche sur le terrain identifie trois approches principales de l'éducation à la citoyenneté : l'éducation ou *l'apprentissage de* la citoyenneté, *par* la citoyenneté *et* pour la citoyenneté (Kerr, 1999; Kalekin-Fishman et coll., 2007). L'apprentissage de la citoyenneté est traditionnellement la tâche de l'éducation formelle et met la citoyenneté au centre de ses préoccupations. Il s'agit de fournir aux apprenants des informations et des connaissances suffisantes sur les compréhensions culturelles et historiques ainsi que sur les structures et processus sociaux et politiques. En revanche, l'apprentissage par la citoyenneté implique des expériences participatives et actives (apprendre par la pratique), qui peuvent se produire à la fois dans l'éducation formelle ou dans la vie quotidienne. Ce type d'apprentissage met davantage l'accent sur la citoyenneté en tant que pratique (les aspects actifs et participatifs dont il est question ci-dessus) et comprend « une réflexion consciente et une discussion sur les différentes expériences de citoyenneté dans la vie quotidienne » (Kalekin-Fishman et coll., 2007, p.29). L'éducation à la citoyenneté combine les deux autres approches d'apprentissage et « consiste à doter les élèves d'un ensemble d'outils (connaissances et compréhension, compétences et aptitudes, valeurs et dispositions) qui leur permettent de participer activement et judicieusement aux rôles et aux responsabilités qu'ils rencontrent dans leur vie d'adulte » (Kerr, 1999, p.12). Kalekin-Fishman et ses collègues (2007) soutiennent que ce type d'éducation à la citoyenneté est particulièrement approprié pour l'apprentissage des adultes.

Comme pour toute autre discipline, les approches pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté peuvent prendre diverses formes; Toutefois, la typologie d'Evans (2008, référencée dans Castro & Knowles, 2017) fournit une réflexion pertinente sur les trois types de citoyens identifiés par Westheimer et Kahne (2004). La première orientation pédagogique pour l'éducation à la citoyenneté est *la transmission*, qui implique l'enseignement de la connaissance fondamentale de la citoyenneté et de la société; la seconde est une *approche transactionnelle*, qui va au-delà de la connaissance de la vie civique et intègre le développement des compétences et des compétences pertinentes pour la participation à la démocratie; tandis que la *troisième est l'éducation transformatrice* à la citoyenneté qui vise à préparer « les citoyens qui transformeront la société par l'activisme » (Castro et Knowles, 2017, p. 290).

2.3 Éducation à la citoyenneté et apprentissage des adultes

Bien que la plupart des définitions et approches décrites ci-dessus comprennent l'éducation à la citoyenneté pour les élèves dans les milieux d'apprentissage formels (enseignement primaire et secondaire), où, dans la plupart des cas, le programme d'études pour l'éducation à la citoyenneté (ou civique) est élaboré, ils peuvent être adaptés et compris pour l'apprentissage des adultes – compte tenu à la fois de l'éducation formelle (réglementée) et non formelle.

L'éducation à la citoyenneté est considérée comme un élément pertinent et important de l'éducation des adultes (EAEA, 2019a). De nombreux chercheurs considèrent et comprennent l'éducation à la citoyenneté comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie (voir, par exemple Golubeva, 2018 ; Zepke, 2013 ; Bagnall, 2010; Ebner, 2009) met donc l'accent non seulement sur l'élément de citoyenneté active dans l'apprentissage des adultes, mais aussi sur l'apprentissage des adultes dans l'éducation à la citoyenneté. En outre, l'éducation des adultes est considérée comme jouant un rôle clé dans la sensibilisation et la réponse aux défis du XXI^e siècle, posés par les inégalités croissantes, les changements démographiques, les migrations, le chômage, la numérisation et l'innovation technologique, ou le changement climatique (EAEA, 2019b). Comme la citoyenneté active est comprise dans un sens large, englobant les connaissances, les compétences, les compétences, les valeurs, les attitudes et les comportements, la pertinence de l'éducation à la citoyenneté est soulignée pour relever ces défis.

Dans la pratique, l'éducation à la citoyenneté peut être offerte seule comme cours spécifique (ou matière) dans des établissements ou des organisations d'éducation des adultes, tandis que dans d'autres cas, elle est considérée et mise en œuvre comme un objectif et un principe transversaux d'activités d'apprentissage des adultes, avec divers objectifs, allant généralement du «développement des capacités à participer activement à la société, au défi et au soutien des apprenants dans la gestion des défis et des exigences continus liés à l'être citoyen dans la société contemporaine» (EAEA, 2019a, p.8). L'éducation à la citoyenneté implique un large éventail de compétences et de compétences utiles et pertinentes sur les lieux de travail ou dans le monde du travail en particulier (Schulz et coll., 2018), soulignant en outre l'importance et le potentiel de l'éducation à la citoyenneté dans les milieux d'apprentissage des adultes – même dans la formation professionnelle continue ou généralement dans les cours axés sur l'employabilité.

2.4 Le rôle et les compétences des éducateurs adultes

Le rôle des éducateurs travaillant avec les adultes, en particulier en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, est inspiré par les théories de l'Andragogy, du changement social et de l'apprentissage transformateur (Giannoukos et coll., 2015). Selon ces théories, l'éducateur a un rôle de guide, d'encouragement, de soutien et de coordination dans le processus d'apprentissage. Dans l'apprentissage transformateur, la pensée critique a une position clé, et le rôle de l'éducateur s'étend au soutien du développement de la pensée critique et réfléchie des élèves (voir, par exemple. Mezirow, 2007), ainsi que de viser un changement possible, qui peut être atteint en « déterminant ses objectifs et attentes de ceux de ses élèves et [...] encourager la discussion et la participation des stagiaires » (Giannoukos et coll., 2015, p. 239). L'accent mis sur le changement et la pensée critique et réfléchie rend l'approche de l'apprentissage transformateur particulièrement pertinente pour l'éducation à la citoyenneté dans l'apprentissage des adultes.

Le rôle des éducateurs adultes évolue avec l'évolution de ces théories et approches et les fonctions de l'éducation des adultes dans la société (Henczi, 2008). Bon nombre de ces évolutions de l'éducation des adultes sont en phase avec les tendances éducatives européennes et mondiales, telles que l'éducation axée sur les compétences, le développement de « compétences du XXI^e siècle » – y compris la pensée critique, la résolution de problèmes et la créativité – ou l'apprentissage axé sur les élèves (voir, par exemple OCDE, 2018; 2019). Compte tenu de l'éducation des adultes en particulier, l'accent est de plus en plus mis sur le développement des compétences, la compétence de l'apprentissage pour apprendre et sur la coopération d'une participation à l'éducation -ou des stratégies d'enseignement et d'apprentissage axées sur l'apprentissage (voir Maróti, 2016). À la suite de ces changements, l'agent clé du processus d'enseignement et d'apprentissage devient l'apprenant, transformant le rôle de l'éducateur en mentor ou en tuteur, soutenant le processus d'apprentissage, sans enlever les responsabilités des éducateurs au cours du processus. La coopération et l'interaction deviennent centrales dans le processus d'apprentissage, conduisant à la déconstruction de la hiérarchie entre l'éducateur et l'apprenant lorsqu'il s'agit d'adultes, encourageant une relation fondée sur le partenariat (Giannoukos et coll., 2015; Maróti, 2016; Szelei et Malatyinszki, 2017).

Compétences des éducateurs adultes

La plupart des compétences et des compétences discutées dans la littérature comme nécessaire pour les éducateurs adultes coïncident avec des compétences ou des éléments de la dimension politique du modèle de compétence de l'ETS. Knowles (1973) met l'accent sur la nécessité des compétences en

communication, des compétences d'apprentissage, des jugements et de l'application des connaissances transdisciplinaires. D'autres sources incluent également des compétences et des compétences telles que l'empathie, le dévouement, la tolérance, la pensée analytique, la résolution de problèmes, la capacité de motiver les apprenants, la compétence pour gérer le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que la capacité de comprendre différentes valeurs et croyances (voir : par exemple Szelei et Malatyinszki, 2017).

Dans le cadre du projet Erasmus+ «Étendre et développer les compétences des éducateurs adultes » (EDEC), une liste de compétences a été identifiée, qui sont nécessaires par les éducateurs adultes pour travailler et répondre à diverses questions qui peuvent apparaître dans l'éducation des adultes dans différents pays de l'UE. En résumé, les compétences et compétences identifiées sont les suivantes :¹

- Compétences en communication
- empathie
- Compétences en négociation
- travail d'Équipe
- Écoute active
- Mettre l'accent sur la relation apprenant-éducateur
- Gestion de la diversité
- Évaluer les besoins d'apprentissage et créer des voies d'apprentissage pour les apprenants

2.5 La dimension politique

Il ressort clairement de la littérature qu'il n'existe pas d'approche unique adaptée à l'éducation à la citoyenneté et, de même, il n'y a pas de consensus ni sur la terminologie qui devrait être utilisée ni sur ce que l'éducation à la citoyenneté implique. Par conséquent, nous utilisons les termes éducation à la citoyenneté et dimension politique de façon interchangeable tout au long du rapport. Nous n'avons pas l'intention de donner notre définition de ce rapport : nous adaptons une approche avec une compréhension large de ce que l'éducation à la citoyenneté est, par conséquent, la dimension

¹ Pour plus d'informations sur le projet, consultez <https://en.danilodolci.org/project/edec/> (Accessible: 22.03.2021)

politique implique, en tenant compte du débat conceptuel sur l'éducation à la citoyenneté, ainsi que de l'objectif de ce projet.

Nous comprenons la dimension politique comme hautement contextuelle (et basée sur les valeurs d'une société donnée). Les thèmes, compétences ou compétences à inclure dans l'éducation à la citoyenneté doivent être pertinents et adaptés à un contexte social, culturel et politique donné. Nous considérons l'aspect de la connaissance important; toutefois, l'accent est mis plutôt sur le développement et le changement des compétences. Ainsi, en réfléchissant aux concepts et typologies abordés ci-dessus, notre approche de la dimension politique est conforme au concept d'éducation à la citoyenneté, en mettant l'accent sur les orientations éducatives transactionnelles et transformatrices

Dans l'ensemble, à notre connaissance, l'éducation à la citoyenneté intègre la connaissance des droits et des responsabilités et leur application pratique pertinente pour la vie quotidienne; comprendre les processus, les structures et la façon dont ils fonctionnent; pensée critique et réfléchie; et un accent mis sur l'agence des apprenants – la participation active et l'engagement dans sa communauté ou la société dans son ensemble.

3. LE CONTEXTE DE L'UE POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET L'APPRENTISSAGE DES ADULTES

3.1 Éducation à la citoyenneté

La promotion de l'éducation à la citoyenneté fait partie des priorités de l'éducation et de la formation dans les politiques de l'UE depuis la fin des années 1990 (voir Commission européenne, 1998; commission des Communautés européennes, 2001). Cependant, il a gagné une attention significative dans la dernière décennie. La promotion de la citoyenneté active fait partie des objectifs du Cadre stratégique pour la coopération européenne dans l'éducation et la formation (ET 2020), soulignant l'importance de l'éducation à la citoyenneté pour la promotion de l'équité, de l'inclusion et de la cohésion sociale (Conseil de l'Union européenne, 2009). L'intérêt et l'importance croissants de la citoyenneté dans l'éducation ont été soulignés dans la Déclaration de Paris (Union européenne, 2015), ainsi que dans les recommandations du Conseil sur la promotion de valeurs communes, l'éducation inclusive et la dimension européenne de l'enseignement (Conseil de l'Union européenne, 2018a), en mettant fortement l'accent sur les valeurs communes et l'identité européenne.

Selon les principaux documents politiques de l'UE, l'éducation à la citoyenneté vise à ce que les jeunes et les adultes réfléchissent de façon critique, deviennent des citoyens responsables, conscients des valeurs fondamentales, des droits et obligations civiques, et s'engagent activement dans la société (Conseil de l'Union européenne, 2011; Union européenne, 2015; commission européenne, 2018). Le Conseil de l'Europe (2010; 2017) et les valeurs communes de démocratie, de droits de l'homme, de démocratie, d'égalité et d'État de droit (Commission européenne, 2020a) ont accordé une attention particulière au lien entre l'éducation, la démocratie et la citoyenneté.

Compétences et compétences pour la citoyenneté active

Dans le contexte de l'Union européenne, l'éducation à la citoyenneté s'appuie considérablement sur la compétence en matière de citoyenneté, qui est l'une des huit compétences clés de l'apprentissage tout au long de la vie et qui est définie comme «la capacité d'agir en tant que citoyens responsables et de participer pleinement à la vie civique et sociale», fondée sur une compréhension des concepts et structures sociaux, économiques, juridiques et politiques, ainsi que sur l'évolution et la durabilité mondiales (Conseil de l'Union européenne, 2018b, p. 10). La composante connaissance de la compétence en matière de citoyenneté se concentre sur la compréhension des valeurs européennes communes, la compréhension critique de l'histoire nationale, européenne et mondiale, la prise de conscience des mouvements sociaux et politiques, les systèmes durables et le changement climatique, et l'identité culturelle et européenne. Les compétences comprennent la pensée critique, la résolution de problèmes, les compétences nécessaires pour participer aux activités communautaires de façon constructive, et la capacité de s'engager avec les formes traditionnelles et nouvelles de médias de façon critique. Les attitudes liées à la compétence en matière de citoyenneté comprennent la volonté de participer aux activités civiques et à la prise de décisions à tous les niveaux, le soutien aux valeurs communes (p. ex. diversité culturelle, cohésion sociale et durabilité), la promotion de la non-violence, la garantie de la justice sociale et de l'équité, ainsi que l'intérêt pour les développements politiques et socioéconomiques (pp. 10-11).

Un rapport préparé dans le cadre du programme « Europe pour les citoyens » identifie la compétence civique, l'alphabétisation politique et la *compétence interculturelle* comme les principales compétences en matière d'éducation à la citoyenneté (Hoskins et coll., 2012). Ils font la distinction entre les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires à la citoyenneté active (compétence civique), à la participation politique (alphabétisation politique) et à « l'établissement de relations et de coopérations avec des personnes d'autres cultures par le respect mutuel » (compétence interculturelle) (p. 17).

En outre, le Conseil de l'Europe (2016) a élaboré un modèle de compétence mettant en évidence les valeurs, les attitudes, les compétences, les connaissances et la compréhension critique jugées nécessaires «pour participer efficacement à une culture de la démocratie et vivre en paix avec les autres dans des sociétés démocratiques culturellement diversifiées» (p. 9).

3.2 La promotion de la citoyenneté par l'éducation des adultes

L'opinion selon laquelle le rôle de l'éducation des adultes est vital pour l'inclusion, la cohésion sociale et la citoyenneté active dans l'UE a été soutenue et renforcée en permanence dans les politiques européennes en mettant l'accent sur la citoyenneté et l'apprentissage tout au long de la vie en général (Commission européenne, 1998; Commission des Communautés européennes, 2000; 2001), ou l'apprentissage des adultes en particulier (Commission européenne, 2016; conseil de l'Union européenne, 2011; 2016). Les principales stratégies politiques concernant l'approche de l'Union européenne en matière d'apprentissage des adultes sont l'Agenda européen pour l'apprentissage des adultes (Conseil de l'Union européenne, 2011), Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults (Conseil de l'Union européenne, 2016) et l'Agenda européen des compétences pour une compétitivité durable, l'équité sociale et la résilience (Commission européenne, 2020b). Bien que ces deux derniers documents reconnaissent l'importance de l'apprentissage des adultes et tout au long de la vie pour la citoyenneté active (ou la participation à la société), l'éducation à la citoyenneté n'est pas au centre de leurs préoccupations.

L'Agenda européen pour l'apprentissage des adultes définit l'objectif de l'éducation des adultes comme «un moyen de requalification ou de requalification des personnes touchées par le chômage, la restructuration et les transitions de carrière, ainsi que d'apporter une contribution importante à l'inclusion sociale, à la citoyenneté active et au développement personnel» (Conseil de l'Union européenne, 2011, p. 1). L'Agenda suit les objectifs stratégiques de la stratégie ET2020 dans ses priorités de 2012 à 2014, comprend donc le domaine prioritaire de « promotion de l'équité, de la cohésion sociale et de la citoyenneté active par l'éducation des adultes ». Dans ce domaine prioritaire, l'accent est mis sur le développement des compétences de base et des différentes formes d'alphabétisation (par exemple numériques, civiques, culturelles, politiques et médiatiques) nécessaires à une participation active à la société moderne, ainsi que sur l'amélioration de l'inclusivité des possibilités d'apprentissage des adultes et la prise en compte de besoins spécifiques en matière d'apprentissage (par exemple des personnes handicapées). Pour les années 2015-2020, les priorités

définies n'incluent pas spécifiquement l'éducation à la citoyenneté. Nevertheless, il reste revenant pour eux comme un principe horizontal.²

² Voir les priorités spécifiques à https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en (Accessible: 05.01.2021)

4. L'ÉDUCATION DES ADULTES À CHYPRE, EN BELGIQUE, EN HONGRIE ET EN ITALIE

Il existe deux indicateurs clés de l'apprentissage des adultes qui sont pris en compte au niveau de l'UE et dans les comparaisons internationales : la participation à l'apprentissage tout au long de la vie et le niveau des compétences de base des adultes. La référence pour la participation des adultes à l'apprentissage dans l'UE pour 2020 a atteint au moins 15 % des adultes participant à des activités d'apprentissage. Bien qu'il y ait eu des améliorations au cours des dix dernières années, la moyenne de l'UE pour la participation des adultes à l'apprentissage était de 10,8 % en 2019 (Commission européenne, 2020c). La participation des adultes aux activités d'éducation et de formation dans les quatre pays partenaires est inférieure à la moyenne de l'UE. Le taux de participation a été le plus élevé en Belgique avec 8,2%, suivi de près par l'Italie avec 8,1%, puis Chypre et la Hongrie avec respectivement 5,9% et 5,8%. À l'exception de Chypre, où le taux de participation a diminué de 2,4 points de pourcentage depuis 2009, dans tous les autres pays partenaires, l'engagement des adultes dans l'apprentissage a augmenté au cours de cette période – la plus importante en Hongrie, où le taux a presque doublé depuis 2009 (Commission européenne, 2020d).

D'après les données recueillies par l'enquête PIAAC de l'OCDE (OCDE, 2019b), sur les quatre pays partenaires, les adultes ont les niveaux de compétences les plus élevés en³ Belgique, compte tenu à la fois des compétences en littératie et en numératie. Dans les deux cas, près des deux tiers des répondants ont atteint la compétence de base. À⁴Chypre, environ 50 % ont atteint les compétences de base en littératie et en numératie; en Hongrie, ces chiffres étaient un peu plus de 40% pour l'alphabétisation et environ 50% pour la numératie, tandis qu'en Italie, environ 70% des répondants ont de faibles compétences à la fois en alphabétisation et en numératie (en dessous du niveau trois compétence). En ce qui a été le cas pour l'alphabétisation, seule la Belgique, tandis que pour la numératie, la Belgique et la Hongrie ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2019b, p.44 et p.49).

³ Les données de l'enquête PIAAC ne sont disponibles que pour la Flandre en Belgique.

⁴ La compétence de base ici signifie atteindre le niveau trois de compétence sur l'échelle de compétence de PIAAC.

4.1 Contextes politiques nationaux pour l'éducation des adultes

Le niveau d'élaboration du cadre **politique global pour l'éducation** des adultes ndle degré de réglementation varie d'un pays partenaire à l'autre. Le cadre est le plus développé en Hongrie, où il existe à la fois une législation spécifique (loi LXXVII de 2013 sur l'éducation des adultes) et une stratégie (ITM, 2019; ainsi que la stratégie d'enseignement et de formation professionnels) pour définir les principaux objectifs et la mise en œuvre des activités d'apprentissage des adultes. En Italie, plusieurs accords et législations existent pour réglementer des aspects spécifiques de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'éducation des adultes (Directive ministérielle 305/1997; directive ministérielle 22/2001; Loi 53/2003; Décret ministériel 25/10/2007; loi 92/2012), bien qu'il n'existe pas de stratégie nationale fournissant un cadre global. À Chypre, la Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie 2014-2020 définit les principaux objectifs de l'apprentissage des adultes (DGEPCD, 2014a)⁵; dans le même temps, il n'existe pas de cadre législatif ciblant spécifiquement l'apprentissage des adultes à Chypre. En Belgique, l'éducation des adultes est envisagée avec d'autres domaines politiques et stratégiques (tels que l'éducation publique) et il n'existe pas de documents législatifs ou stratégiques sur les objectifs et la mise en œuvre de l'apprentissage des adultes. Dans le même temps, il est important de souligner que le contexte politique global est plus complexe en Belgique, car les politiques d'éducation et de formation (et donc l'éducation des adultes) relèvent de la compétence des Régions et non du gouvernement fédéral. Aux fins du présent rapport, le contexte Français de la Belgique est pris en compte (la Communauté Française, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale).

Quel que soit le niveau de réglementation ou de centralisation, dans les quatre pays partenaires, l'éducation des adultes, son contexte politique et sa mise en œuvre sont fortement liés à d'autres formes d'éducation : formation professionnelle et formation (HU, BE) ou enseignement public (obligatoire) (CY, IT).

Les **principaux objectifs et fonctions de l'éducation des adultes** dans les pays partenaires sont liés à

- 1) *l'employabilité* – la formation à des vocations ou des professions spécifiques, par exemple, en Hongrie, l'un des principaux objectifs de l'éducation des adultes est de s'adresser à la population au chômage des régions défavorisées, considérée comme une réserve de main-d'œuvre (ITM, 2019) –;
- 2) le développement des compétences *de base* – par exemple, en Italie, l'un des principaux objectifs est d'augmenter le niveau d'éducation de la population adulte et de s'attaquer à l'analphabétisme

⁵ Une nouvelle stratégie d'apprentissage tout au long de la vie à partir de 2021 devrait être élaborée et publiée.

fonctionnel par l'apprentissage des adultes (Eurydice, 2020a; Biondo et coll., 2019); 3) *la requalification et l'amélioration* – comme l'affirme la Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie de Chypre pour permettre aux individus « d'améliorer leurs compétences, de s'adapter plus facilement au changement, de se déplacer librement entre les différentes professions si nécessaire par les circonstances» (DGEPCD, 2014b, p. 1). Ce dernier peut être réalisé sous la forme d'un perfectionnement professionnel continu (sur le lieu de travail) ou en dehors du lieu de travail, et dans de nombreux cas, ces formations sont une réponse aux défis posés par la transformation numérique. Par exemple, en Belgique, diverses initiatives offrent des formations liées aux technologies de l'information et à la communication et aux langues.

Le système d'éducation des adultes dans les quatre pays partenaires peut être divisé en secteurs formels et non formels. Le **secteur formel fait** partie de l'éducation des adultes, qui est réglementée par la législation ou toute possibilité d'apprentissage des adultes offerte par les autorités publiques, tandis que le secteur non formel se compose de formations dispensées par des organisations privées ou non gouvernementales.

En **Hongrie**, le secteur formel est fortement axé sur l'employabilité et est encore divisé en deux types d'apprentissage des adultes. Dans l'apprentissage en établissement scolaire, auquel cas les établissements de centres d'enseignement professionnel offrent des cours professionnels, les adultes apprennent avec les élèves de l'éducation écologique, avec un horaire raccourci, adapté à leurs compétences et à leur expérience acquises précédemment. Les formations sur le marché du travail (qui ne sont pas scolaires) peuvent être organisées par n'importe quelle entité juridique (organisation d'éducation des adultes), qui est autorisée ou déclarée – selon le type de formation qu'elles visent à fournir – et se conformer aux exigences du programme définies de manière centrale en fonction de la vocation sur laquelle elles visent à assurer la formation (ITM, 2020).⁶

Le secteur formel de l'apprentissage des adultes **en Italie** est basé sur un système national d'éducation scolaire pour adultes, qui englobe les écoles qui offrent des cours pour les adultes (anciens cours du soir) et les Centres provinciaux d'éducation scolaire pour adultes (IPC). Les IPC sont des établissements d'enseignement autonomes organisés localement. Le système des écoles et des IPC fournit des programmes de formation pour le développement des compétences de base (cours de premier niveau), pour l'obtention d'une certification pour l'école technique, professionnelle ou

⁶ Les exigences du programme pour toutes les vocations spécifiées pour l'apprentissage des adultes dans le secteur des formations professionnelles sont disponibles sur le site Web du Centre innovant de soutien à la formation (<https://ikk.hu/>).

artistique (cours de deuxième niveau) et des cours de langue pour les étrangers (Biondo et coll., 2019; Eurydice, 2020a).

En **Belgique**, l'éducation formelle des adultes est organisée dans les écoles et les centres de formation et d'éducation, qui offrent quatre types de programmes de formation. L'enseignement de l'avancement social offre aux adultes salariés et au chômage des formations pour acquérir des compétences et des qualifications qu'ils n'ont pas acquises dans le cadre de leurs études initiales, dans le but de compléter une formation initiale (par exemple pour un changement de carrière), d'améliorer ou de requalifier, ou de développer des compétences pour le développement personnel (décret 16/04/1991). Français cours de langue sont également dispensés aux migrants. L'enseignement secondaire à temps partiel de l'art est dispensé dans les « académies » de la communauté Française, et de la même manière que les institutions d'enseignement de l'avancement social, ces institutions sont largement décentralisées (Eurydice, 2020b). Les formations professionnelles pour les demandeurs d'emploi et les travailleurs sont dispensées dans des centres de formation continue et comprennent souvent un placement professionnel (double formation professionnelle). Ces cours sont dispensés par les réseaux publics de formation de l'IFAMPE et de l'EFPM (respectivement en Région wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale) principalement pour les indépendants et les petites et moyennes entreprises, afin de fournir des connaissances théoriques et pratiques professionnelles de base sur la gestion et l'entrepreneuriat.

À **Chypre**, le secteur formel de l'éducation des adultes implique le fonctionnement de centres d'apprentissage tout au long de la vie, d'écoles du soir d'enseignement technique et professionnel (MOEC, n.d.). Il existe également un programme de formation pour les chômeurs de longue durée, qui a été élargi ces dernières années pour inclure tous les chômeurs inscrits (Commission européenne, 2019).

La possibilité d'apprendre à distance pour les activités formelles d'éducation des adultes a été offerte dans la plupart des pays partenaires. However, cela devrait gagner du terrain et de s'étendre en raison des fermetures et des confinements de l'école en raison de la pandémie COVID-19.

Le **secteur non formel de l'éducation** des adultes se compose d'initiatives privées (formations basées sur le marché) et d'activités d'éducation des adultes d'ONG (organisations civiques, culturelles et bénévoles). Leur rôle varie d'un pays partenaire à l'autre ; ils offrent une formation qui n'est pas incluse dans le secteur formel (par exemple en Hongrie). They réaliser des formations à travers des projets – financés localement ou par l'UE (par exemple des projets Erasmus+), ou même par le biais

d'activités de RSE. À Chypre,⁷le secteur non formel a joué un rôle consultatif, influençant la Stratégie nationale pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les groupes cibles du secteur non formel sont plus diversifiés par rapport au secteur formel, en particulier compte tenu de la formation de groupes vulnérables spécifiques, tels que les personnes handicapées ou les personnes âgées. Par exemple, en Italie, l'Université della terza età (Université du troisième âge) a offert divers cours aux personnes âgées sur des sujets culturels. Des initiatives similaires existent également en Hongrie, où les cours sont dispensés par des établissements d'enseignement supérieur, des organisations à but non lucratif, dans certains cas, même par des gouvernements locaux.⁸

Dans la plupart des pays partenaires, les autorités publiques soutiennent les initiatives d'éducation des adultes du secteur non formel. À Chypre, le secteur public sert de canal à ces initiatives par la surveillance, le financement, la collaboration, la reconnaissance et le soutien global. Dans d'autres pays, comme la Belgique et la Hongrie, les ONG peuvent recevoir des financements et des reconnaissances basés sur des conditions spécifiques : elles doivent s'obliger à répondre à certains critères ou exigences. En Belgique, dans le domaine de la «formation continue», les organisations peuvent recevoir des financements et un soutien de la Communauté de Français si elles alignent leur travail et la formation offerte avec le décret 17/07/2003 du Conseil de la Communauté de Français sur l'action associative dans le domaine de l'enseignement supérieur.

L'éducation des adultes vise à répondre aux défis **suivants** dans les pays partenaires et à y relever : le faible niveau global de compétences et de compétences de base de la population adulte (en particulier en Italie, voir les données du PIAAC présentées ci-dessus), le faible taux de participation aux activités d'apprentissage tout au long de la vie, la réserve de main-d'œuvre disponible, les cours insuffisants (basés sur le travail) de perfectionnement professionnel continu, les compétences datées de la population active et des chômeurs et, en général, les défis posés par les innovations technologiques et la transformation numérique (voir Commission européenne, 2020b; 2020e).

Conformément aux principaux objectifs de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie dans les pays partenaires – ainsi qu'aux principaux défis – les principaux groupes cibles que l'apprentissage des adultes vise à atteindre sont les chômeurs de longue durée (en particulier en

⁷ Voir par exemple les activités de RSE à Chypre : <https://www.csrcyprus.org.cy/el/who-we-are> (Consulté: 10.03.2021)

⁸ Les initiatives hongroises comprennent par exemple l'Académie senior de l'Université de Semmelweis (voir plus <https://semmelweis.hu/szeniorakademia/> (Accessible: 10.03.2021); ou l'Université du troisième âge organisée dans plusieurs universités (voir par exemple <https://www.ppk.elte.hu/harmadikkoregyeteme> (Consulté: 10.03.2021)

Hongrie), ceux qui ont un faible niveau d'éducation ou un faible niveau de compétence (ou daté), les migrants et les citoyens étrangers (en particulier en Italie et en Belgique), et ceux qui visent à requalification ou à améliorer ou à apprendre pour le développement personnel.

5. LA DIMENSION POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES À CHYPRE, EN BELGIQUE, EN HONGRIE ET EN ITALIE

La dimension politique n'est pas une priorité de l'éducation des adultes dans aucun des pays partenaires. T sonsujet n'est pas abordé dans les politiques d'éducation des adultes (législation ou stratégies) concernant le secteur formel de l'éducation des adultes. La raison principale en est que les principaux objectifs stratégiques des systèmes d'éducation des adultes sont principalement orientés vers une participation accrue aux activités éducatives et à l'employabilité avec un fort accent professionnel. **En Hongrie et en Italie**, la dimension politique n'est pas abordée dans les documents politiques, tandis qu'à Chypre, elle est considérée en relation avec l'éducation des jeunes. T voiciun changement dans les stratégies générales d'éducation et de formation vers l'accent sur la citoyenneté active, qui devrait affluer et influencer la vision stratégique de l'apprentissage des adultes. **En Belgique**, la dimension politique est abordée par décret soutenant le travail des organisations du secteur non formel de l'apprentissage des adultes (décret 17/07/2003). L'objectif principal de ce règlement est « ledéveloppement d'actions associatives dans le domaine de la visant une analyse critique de la société, la stimulation des initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits culturels, sociaux, environnementaux et économiques en vue de l'émancipation individuelle et collective en privilégiant la participation activede l'expression publique et culturelle cible» (Décret 17/07/2003, p. 1, cité en anglais dans Eurydice, 2020b).

Le manque d'attention à la dimension politique de l'apprentissage des adultes au niveau des politiques entrave les possibilités d'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le travail des éducateurs adultes. Tout d'abord, cela implique que la question n'est pas reconnue comme un élément important et important de l'apprentissage tout au long de la vie et des adultes; deuxièmement, le manque d'attention stratégique à cet égard suggère le manque de volonté de prendre des mesures sur cette question et, par conséquent, le manque de financement et de soutien pour ce type d'initiatives (que ce soit dans le secteur formel ou non formel de l'éducation des adultes). Les parties prenantes du secteur de l'éducation des adultes consultées dans les pays partenaires ont souligné l'importance de la décision politique et du financement par rapport aux possibilités d'intégration de la dimension

politique. Dans l'ensemble, l'absence de tels éléments structurels incite systématiquement très peu les établissements d'enseignement pour adultes, les organisations ou les éducateurs à intégrer ce domaine dans leur travail. Néanmoins, la dimension politique reste pertinente pour les contextes d'éducation des adultes des pays partenaires, malgré l'absence de lignes directrices structurelles et politiques. Dans chaque contexte, il y a des domaines pertinents de l'apprentissage des adultes et des aspects de la dimension politique qui peuvent être réunis.

Les parties prenantes consultées dans les pays partenaires ont reconnu l'importance de l'éducation à la citoyenneté pour l'éducation des adultes et ont considéré la dimension politique comme un atout fondamental dans le travail des éducateurs adultes. Dans le même temps, la plupart des parties prenantes ont offert un point de vue plutôt pessimiste sur les possibilités d'intégrer la dimension politique dans le travail des éducateurs adultes sans les incitations systématiques appropriées. Ils ont souligné que la dimension politique n'a pas de place dans les formations professionnelles actuelles axées sur l'emploi, seulement si cette question elle-même est le thème prévu d'un programme d'apprentissage des adultes. Toutefois, supposons que la dimension politique soit abordée avec un large sens de la compréhension, même sans le contexte politique idéal. Dans ce cas, il existe des possibilités d'intégrer la dimension politique dans l'éducation et la formation des adultes.

Sur la base des recherches des organisations partenaires dans les quatre pays, nous avons identifié trois types de possibilités d'apprentissage **des adultes pour l'intégration de la dimension politique**. Ces possibilités correspondent à certains défis clés de l'éducation des adultes décrits ci-dessus et présentés brièvement avec des exemples dans ce qui suit.

Programmes de formation pour le développement des compétences de base ou des compétences.

L'un des principaux domaines où la possibilité est offerte d'intégrer les différents éléments de l'éducation à la citoyenneté est les initiatives de développement des compétences de base. En Italie, les IPC, par définition, ont une forte dimension politique, car ils sont destinés à aider les adultes à combler leurs lacunes culturelles et éducatives. En particulier chez les adultes ayant un faible niveau d'instruction, les possibilités d'apprentissage des adultes et les cours offerts par les IPC jouent un rôle clé dans l'augmentation ou le maintien des compétences. En Hongrie, les deux principales plateformes de développement des compétences de base sont le « programme Stepping » et les programmes d'intégration du marché du travail pour les adultes ayant un faible niveau d'éducation. Le « programme Stepping » a été mis en place dans le cadre de l'enseignement scolaire pour adultes (dans les établissements des centres d'enseignement professionnel) pour les personnes de plus de 16 ans qui n'ont pas terminé l'enseignement primaire afin d'atténuer l'impact du départ précoce. Ce

programme d'un an met l'accent sur le développement des compétences de base et l'orientation professionnelle. Les participants à ce programme sont généralement des adultes ayant un milieu socio-économique défavorisé. Après avoir terminé le programme Stepping, les adultes doivent compléter ce qu'on appelle l'«Atelier », qui leur fournit une vocation partielle et un certificat pour l'achèvement de l'enseignement primaire (ITM, 2019).

Programmes de formation pour les chômeurs et les personnes peu qualifiées. L'éducation et la formation des adultes à l'employabilité et à la mise à jour des compétences dépassées (en particulier compte tenu des développements technologiques) est un autre domaine clé où la dimension politique pourrait être intégrée à l'éducation des adultes dans les pays partenaires. Ces formations s'alignent sur l'intégration globale du marché du travail et l'employabilité des systèmes d'éducation des adultes de ces pays et sont particulièrement pertinentes car dans la plupart des pays, l'un des principaux objectifs de l'apprentissage des adultes a été de répondre aux défis posés par la crise économique – et elles devraient avoir une attention similaire dans les années à venir en raison des effets sociaux et économiques de la pandémie covid-19.

En Hongrie, les programmes d'intégration du marché du travail comprennent des cours spécifiques pour le développement des compétences de base (généralement organisés par les autorités de l'emploi). Ceux qui se concentrent sur la formation professionnelle peuvent inclure d'autres éléments intégrant des aspects de la dimension politique, tels que les compétences liées à l'emploi et à l'apprentissage de l'apprentissage. L'objectif stratégique principal de l'apprentissage des adultes à Chypre est de lutter contre le chômage⁹. Thus met fortement l'accent sur la population au chômage, en particulier les jeunes, et le chômage de longue durée (DGEPCD, 2014a). Les différentes initiatives de formation et d'intégration mises en œuvre par les autorités des Régions de Belgique s'adressant à la population peu qualifiée entrent également dans cette catégorie et les cours dispensés par les centres de formation pour demandeurs d'emploi. Malgré l'accent qu'ils mettent clairement sur l'intégration du marché du travail, dans ce type de programmes d'éducation des adultes, les aspects suivants de la dimension politique peuvent être pertinents :

- Connaissances, compétences et compétences liées spécifiquement au monde du travail et de l'emploi (p. ex. à quoi s'attendre dans un contrat de travail, quels sont les droits d'un employé, quelles autorités et institutions publiques sont pertinentes pour diverses questions liées au travail, ou plus particulièrement comment rédiger un CV).

⁹ Voir par exemple les bonnes pratiques d'un cours de formation complémentaire dans l'annexe (p. 39).

- Les aptitudes à la vie quotidienne, qui sont « une partie intégrante des capacités de vie et de travail dans un contexte social, culturel et environnemental particulier [...] répondre aux besoins de l'individu dans des situations réelles et éducatives » (Javrh et Mozina, 2018, p. 4). Selon le rapport de projet Life Skills for Europe, les aptitudes à la vie quotidienne intègrent huit types de capacités : l'alphabétisation, la numératie, le numérique, la financière, la santé, les capacités civiques, environnementales et personnelles et interpersonnelles (Javrh et Mozina, 2018).
- Apprendre à apprendre la compétence, la pensée critique et les compétences en résolution de problèmes.
- Participation active et attitude proactive – en milieu de travail et dans les collectivités locales.

Le secteur non formel de l'apprentissage des adultes. Le secteur non formel de l'éducation des adultes est la forme la moins réglementée d'apprentissage des adultes dans les pays partenaires. Jusqu'à présent, même si l'éducation à la citoyenneté était une priorité stratégique dans ces pays, elle toucherait le moins ce secteur. Par conséquent, c'est le type d'apprentissage des adultes le plus indépendant. Les divers thèmes et objectifs des activités d'éducation et de formation offertes dans des organisations privées (basées sur le marché) ou non gouvernementales offrent une opportunité d'intégration de la dimension politique.

Bien que le secteur non formel ne faisant pas partie du système officiel d'éducation des adultes, l'une des principales mesures des autorités publiques chypriotes en matière d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation des adultes est de soutenir des initiatives non formelles (ou non publiques) par le biais de financements, de collaborations et de reconnaissances. En Belgique, comme mentionné précédemment, il existe une législation spécifique garantissant le soutien aux organisations qui fournissent des activités d'éducation et de formation aux adultes ayant des objectifs spécifiques, y compris la promotion de la citoyenneté active (décret 17/07/2003). Cela montre que dans la Communauté Française, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans l'apprentissage des adultes est considérée comme la responsabilité du secteur non formel (principalement des ONG). Toutefois, les autorités publiques reconnaissent l'importance de cette question et apportent un soutien financier. En Hongrie, plusieurs initiatives dans le secteur non formel offrent des cours de formation sur des questions liées à la dimension politique, telles que les aptitudes à la vie quotidienne ou l'engagement civique, et ses divers éléments. Dans de nombreux cas, les ONG qui s'adressent à

l'éducation à ¹⁰ la citoyenneté ciblent des groupes vulnérables spécifiques (en fonction de l'origine socio-économique ou migrante) et, dans de nombreux cas, intègrent des éléments dans les formations telles que l'organisation communautaire ou le plaidoyer.¹¹

6. COMPÉTENCES CITOYENNES DES ÉDUCATEURS ADULTES À CHYPRE, EN BELGIQUE, EN HONGRIE ET EN ITALIE

6.1 La profession d'éducateur adulte dans les pays partenaires

La profession d'éducateur adulte n'est pas définie dans les pays partenaires. Le manque d'identité professionnelle définie des éducateurs adultes à Chypre est l'un des principaux défis de l'apprentissage des adultes selon le Moniteur d'éducation et de formation (Commission européenne, 2019), alors qu'en Belgique, on dit qu'il n'existe pas de profession. En Hongrie, l'une des principales raisons de l'inclarté autour de la profession d'éducateur adulte est que le rôle d'éducateur dans ce secteur reste largement complémentaire à la profession ou à la vocation que la plupart des éducateurs adultes enseignent (Henczi, 2008). De même, le rôle des éducateurs adultes n'est pas abordé par les documents de politique générale. Toutefois, l'accent mis sur la qualité et l'efficacité des activités d'éducation et de formation n'a rien à voir avec les liens avec le marché du travail dans les stratégies nationales (par exemple à Chypre ou en Hongrie) qui impliquent le rôle crucial des éducateurs.

Les exigences de qualification sont également généralement indéfinies; il n'existe **pas de cadre unique pour la formation des éducateurs adultes** dans aucun des pays partenaires. Par conséquent, les parcours éducatifs pour devenir éducateur pour adultes et les antécédents éducatifs des éducateurs sont variés. Trois types de parcours éducatifs ont été identifiés dans les pays partenaires : formés par l'expérience, le cours de formation et l'enseignement supérieur. Dans le premier cas, les éducateurs sont des professionnels dans leur domaine et ont généralement des qualifications dans une vocation spécifique qu'ils enseignent. Devenir éducateur adulte par le biais d'une formation est typique à Chypre, où un cours de formation courte (14 heures), de moyenne ou longue durée (environ 77

¹⁰ Voir par exemple la formation du NYITOK, intitulée « Le citoyen conscient du XXI^e siècle » à https://nyitok.hu/tudatos_allampolgar_a_21_szazadban_munkaero-piaci_kulcskompetenciak_fejlesztese (Consulté: 18.01.2021)

¹¹ Voir par exemple le travail de l'ONG « École de la vie publique » à <http://www.kozeletiskolaja.hu/> (Consulté: 18.01.2021)

heures) fournit un certificat de formateur de formation professionnelle (Commission européenne, 2019). Des programmes d'enseignement supérieur pour l'éducation des adultes existent dans la plupart des pays partenaires sous forme de maîtrise (les programmes de baccalauréat se concentrent généralement sur les sciences de l'éducation, la pédagogie ou la coordination communautaire). Il est important de noter que de nombreux éducateurs adultes – en particulier ceux qui enseignent des cours d'apprentissage pour adultes dans les écoles secondaires – ont des diplômes d'études supérieures en pédagogie ou en enseignement en général. La Belgique n'a pas de programme spécifique d'enseignement supérieur axé sur l'éducation des adultes. À titre d'illustration de la diversité du milieu éducatif des éducateurs adultes, voir la distribution de ces parcours éducatifs dans notre échantillon d'éducateurs adultes à la ¹²Image 1.

Dans l'ensemble, les parcours de formation et d'éducation des éducateurs adultes dans les pays partenaires sont confrontés à des défis critiques. Premièrement, l'absence d'un système unifié de qualifications et de formation pour devenir éducateur entrave la formation structurée des éducateurs adultes à une assurance de la qualité. Cela permet de ne pas avoir les qualifications appropriées pour soutenir l'apprentissage des adultes. À Chypre, par exemple, l'insuffisance de l'offre de main-d'œuvre qualifiée dans l'éducation des adultes est un défi majeur pour le développement de l'apprentissage des adultes, malgré la forte demande d'éducateurs adultes (Commission européenne, 2019). Deuxièmement, la plupart des éducateurs ayant des qualifications en pédagogie (diplômes d'enseignant) ne sont pas formés pour travailler avec les apprenants adultes, ce qui exige des approches et des perspectives éducatives différentes sur la relation enseignant-apprenant et le processus d'apprentissage dans son ensemble, ainsi que des compétences et des compétences quelque peu différentes (Bajusz, 2011) – voir plus à ce sujet au chapitre 2.4. Troisièmement, de nombreux éducateurs adultes enseignant des vocations ou des matières professionnelles n'ont aucune formation en éducation. Ce sont là des défis auxquels les systèmes d'éducation des adultes des pays partenaires doivent faire face et auxquels la profession elle-même doit faire face (Henczi, 2008).

¹² Voir par exemple le programme de maîtrise en éducation des adultes de l'Open University of Cyprus (<http://www.ouc.ac.cy>) ou le programme Andragogy MA en Hongrie, qui est offert par plusieurs universités (pour plus d'informations sur le programme voir https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok/!Szakeirasok/index.php/szak/215/szakeiras). (Consulté: 22.02.2021)

6.2 Compétences des éducateurs adultes pour la dimension politique : résultats de l'enquête

Nous avons mené une enquête auprès des éducateurs adultes des pays partenaires afin de comprendre le niveau de compétence et les besoins des éducateurs liés à la dimension politique. L'enquête visait à recueillir de l'information qui appuiera les activités subséquentes du projet, et plus particulièrement, à fournir des points d'intérêt pour l'élaboration de matériel éducatif pour les éducateurs adultes. L'enquête a été menée entre janvier et mars 2021 et a recueilli 130 réponses d'éducateurs adultes dans les quatre pays partenaires : 23 de Chypre, 30 de Belgique, 35 d'Italie et 42 de Hongrie.

Les données recueillies ne sont pas représentatives dans l'ensemble ou séparément de l'un ou l'autre des quatre pays. Sur la base de la conception de la recherche (ainsi que de la taille de l'échantillon), l'enquête n'a pas l'intention de fournir des conclusions générales pour les antécédents ou les compétences des éducateurs adultes dans les pays partenaires. L'objectif principal de l'enquête est de fournir des indications sur les besoins des éducateurs adultes dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et de recueillir les commentaires pertinents pour les activités supplémentaires du projet. Par conséquent, les résultats et les conclusions doivent être interprétés en ayant ces objectifs à l'esprit.

Informations de base

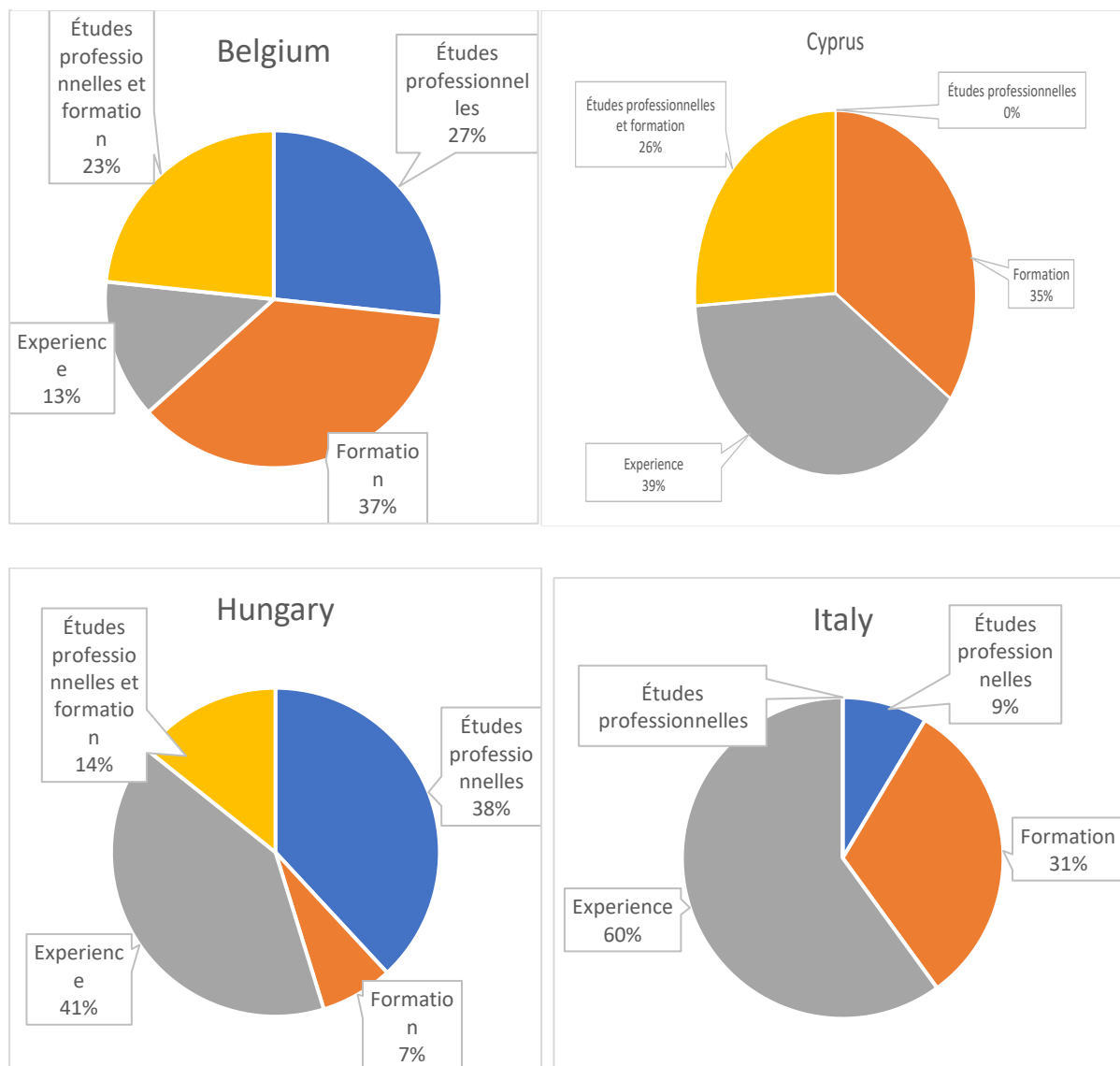
Plus de la moitié des personnes interrogées sont des femmes (55 %), la proportion la plus élevée de femmes interrogées en Hongrie (60 %). Bien que les antécédents scolaires des répondants varient de l'achèvement de l'enseignement secondaire au doctorat, dans l'ensemble, le niveau d'instruction était élevé : plus de 90 % des répondants ont obtenu au moins un baccalauréat, et plus de la moitié de tous les répondants ont obtenu une maîtrise. Compte tenu de l'expérience des répondants en tant qu'éducateurs adultes, près de la moitié d'entre eux travaillent comme éducateurs adultes depuis plus de dix ans et moins de 20 % ont moins de quatre ans d'expérience. Près des deux tiers de tous les répondants travaillent à temps partiel comme éducateurs adultes. Ce ratio reste pour la Hongrie et l'Italie, tandis qu'en Belgique, la situation s'inverse car 63% des personnes interrogées sont des éducateurs adultes à temps plein. À Chypre, plus de 90 % des répondants sont des éducateurs adultes à temps partiel. Un quart de tous les répondants travaillent comme éducateurs adultes au niveau international. En regardant les réponses par pays, on peut voir qu'à Chypre, 60% travaille au

niveau international, alors que c'est le cas pour 21% en Belgique et 17% en Italie, et seulement 12% en Hongrie.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres ci-dessus, il n'existe pas de cadres généraux dans les pays partenaires pour devenir éducateur pour adultes, ce qui se reflète dans les réponses à l'enquête. Les **parcours éducatifs pour devenir éducateur adulte** sont assez variés : pour 21 % des répondants, cela faisait partie de leurs études professionnelles, 25 % ont suivi une formation de formateurs (ou dans certains cas de formations multiples) pour devenir éducateurs adultes, tandis que 39 % des répondants ont appris la profession par l'expérience sans formation spécifique. De plus, 15 % des répondants ont terminé des études professionnelles et des formations pertinentes pour devenir éducateurs adultes.

Lorsque nous regardons les parcours éducatifs par pays, nous pouvons voir des modèles clairs des voies éducatives dominantes pour les éducateurs adultes qui ont terminé l'enquête (voir la figure Image 1). En Belgique, la plupart des répondants ont suivi des formations (37%) ou des études professionnelles (27 %) – ou les deux (23 %) – et seulement 13 % sont devenues des éducateurs adultes par l'expérience. Dans tous les autres pays partenaires, ce dernier est la voie la plus dominante : à Chypre, 39%, en Hongrie 41%, en Italie, 60% des personnes interrogées ont appris la profession par l'expérience. Comme en Belgique, le parcours des formations a été remarquable à Chypre et en Italie (35% et 31%, respectivement). Alors que les formations avaient le pourcentage le plus faible en Hongrie (7%) parmi les pays partenaires, près de 40 % des répondants en Hongrie ont suivi un programme d'études professionnelles pour l'éducation des adultes, soit le ratio le plus élevé parmi les quatre pays. Ce parcours éducatif des études professionnelles a été le moins signalé en Italie (9%) et à Chypre, où aucun des répondants n'a appris la profession de cette façon.

Image 1 – Parcours éducatifs des répondants par Pays



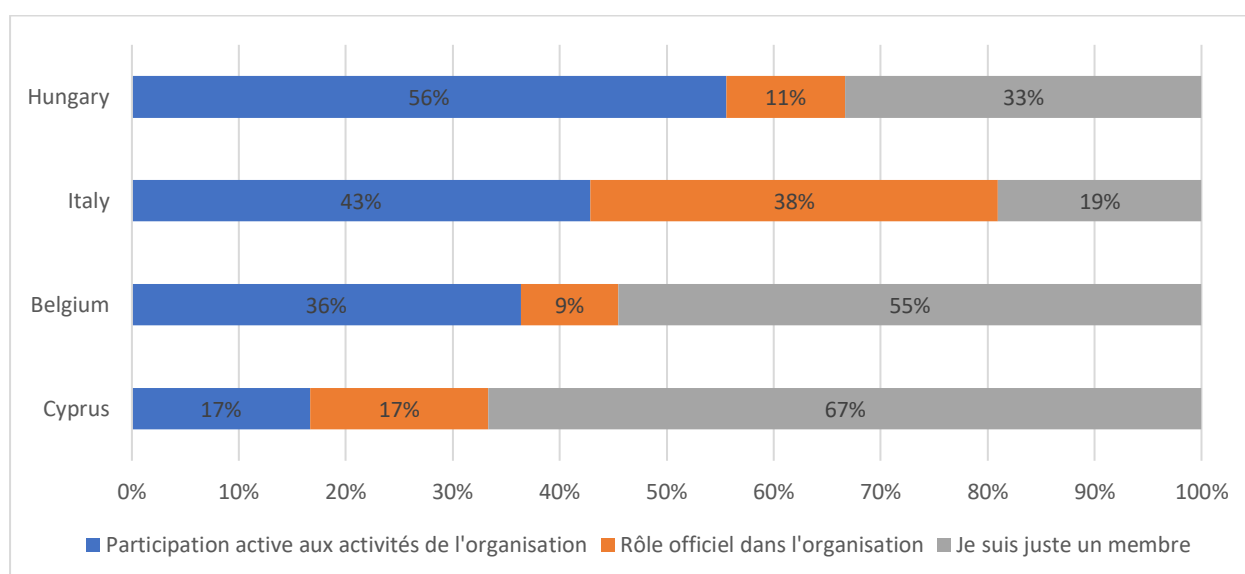
Engagement politique ou civique

L'engagement politique s'est mesuré en s'interrogeant sur l'affiliation des répondants à une organisation politique ou civique sous forme d'adhésion et en demandant en outre des précisions sur le type d'engagement qu'ils ont. Moins de la moitié des répondants (44 %) membres ¹³d'une organisation politique ou civique. Parmi eux, 36% ne sont que des membres sans engagement actif, 21% ont un rôle officiel au sein de l'organisation, et 43% participent activement aux activités de

¹³ Comme l'engagement politique est une question délicate dans certains pays, les deux questions étaient facultatives. Néanmoins, seulement trois répondants n'ont pas répondu à la question de l'adhésion.

l'organisation. L'engagement politique ou civique des répondants en tant qu'adhésion est le plus élevé en Italie (62%) et le plus bas à Chypre (26%). Parmi les membres d'organisations politiques ou civiques, plus de la moitié des personnes interrogées participent activement à des activités en Hongrie (56%), 43% en Italie, 36% en Belgique et seulement 17% à Chypre. L'engagement le moins courant des personnes interrogées en Belgique (9%), en Hongrie (11%) est le moins fréquent dans ces organisations. chypre (17%), tandis que 38% des personnes interrogées en Italie occupent de tels postes. Cela implique également que moins de 20% des personnes interrogées en Italie ne sont que membres, alors que c'est le cas d'un tiers des personnes interrogées en Hongrie qui sont membres d'une organisation politique ou civique, pour plus de la moitié en Belgique (55%) et les deux tiers des répondants à Chypre (voir la figure Image 2).

Image 2 – Types d'engagement politique ou civique par pays



Compétences de la dimension politique

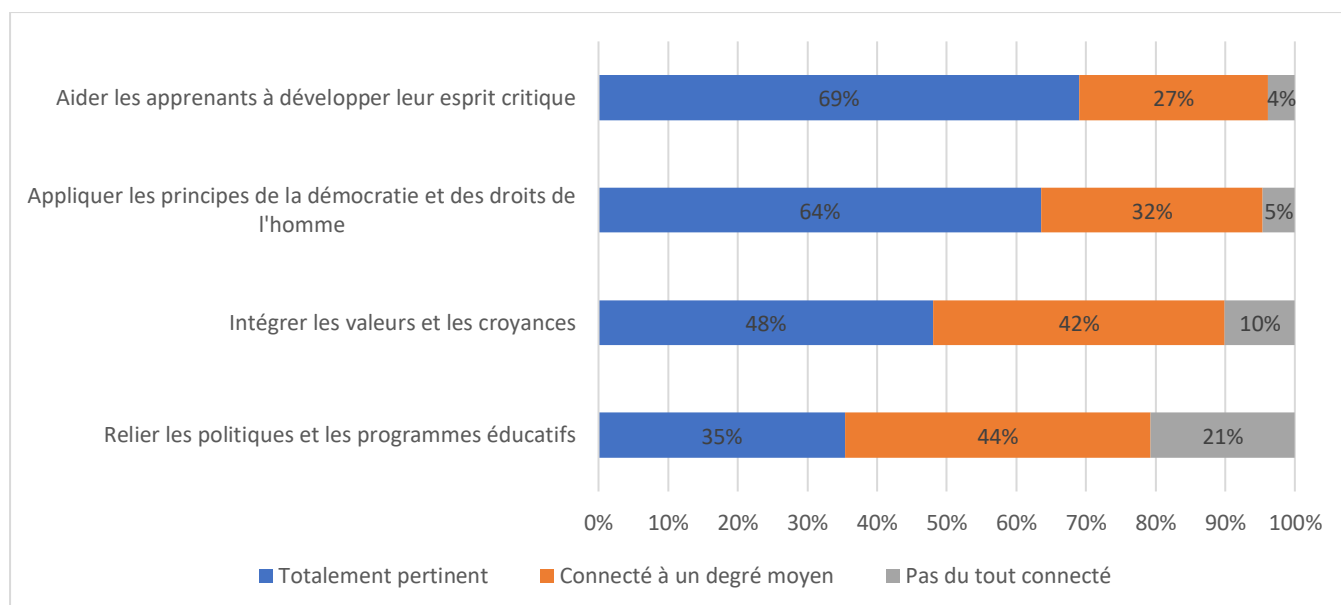
La section principale de l'enquête a porté sur les compétences de la dimension politique, basées sur le domaine de compétence de «l'engagement civique» du modèle de compétence de l'ETS pour les formateurs (SALTO, 2014). Ce domaine comprend quatre compétences : relier les politiques et les programmes éducatifs, intégrer les valeurs et les croyances, aider les apprenants à développer la pensée critique et appliquer les principes de démocratie et de droits de l'homme. Adaptés du formulaire d'auto-évaluation du modèle de compétence de l'ETS élaboré pour les éducateurs adultes, les répondants ont été invités à évaluer la pertinence des quatre compétences dans leur travail, ainsi

qu'à évaluer leur propre niveau de compétence en ce qui concerne les 39 indicateurs de ces compétences.¹⁴¹⁵

Pertinence des compétences des éducateurs adultes

Les données montrent un modèle clair quant à la pertinence ou à la connexion des compétences au travail des répondants en tant qu'éducateurs adultes (voir la figure Image 3 La compétence la plus pertinente pour le travail des répondants est d'aider les apprenants à développer la pensée critique, car 69 % de tous les répondants le jugent pertinent (et seulement 4 % ont dit qu'il n'était pas du tout lié à leur travail). Il est suivi de près par la compétence d'appliquer les principes de démocratie et de droits de l'homme avec 63% (seulement 5% déclarant qu'il n'est pas pertinent). 48 % des répondants considèrent que la compétence intégrant les valeurs et les croyances est pertinente pour leur travail, tandis que 10 % affirment qu'elle n'est pas du tout pertinente pour eux. La compétence la moins pertinente est de relier les politiques et les programmes éducatifs, qui n'étaient pas du tout considérés comme liés à leur travail par 21 % des répondants, tandis que seulement 35 % ont indiqué qu'ils étaient pertinents pour leur travail d'éducateurs adultes.

Image 3 – Pertinence des compétences de la dimension politique



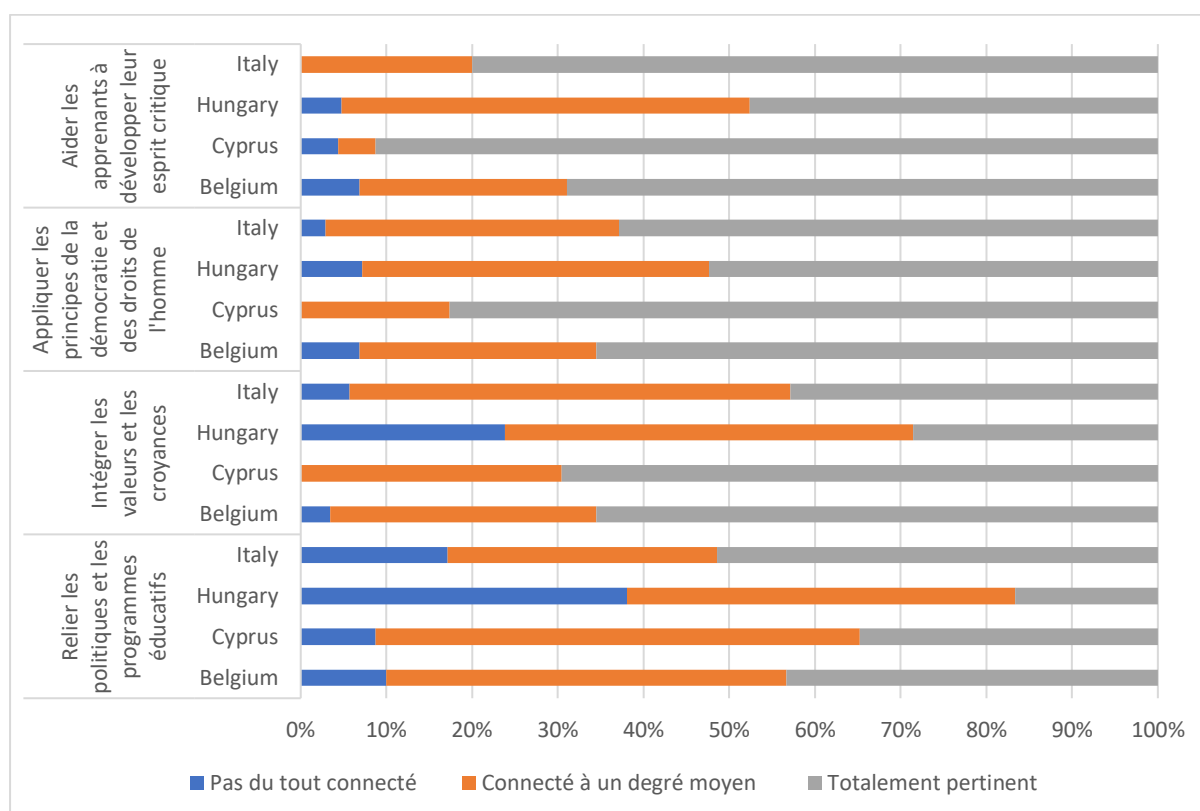
Soutenir les apprenants dans le développement de la pensée critique est le plus lié au travail des répondants à Chypre, 91 % le jugeant pertinent et moins connecté en Hongrie, moins de la moitié

¹⁴ Le formulaire d'auto-évaluation est accessible à partir de <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/trainercompetences/> (Consulté: 22.02.2021)

¹⁵ La liste complète des indicateurs est incluse dans la dernière version du modèle de compétence ets, voir SALTO, 2014, pp. 25-28.

des répondants ayant déclaré la même chose. De même, les compétences liées à l'application des principes de démocratie et de droits de l'homme et à l'intégration des valeurs et des croyances sont les plus pertinentes pour le travail des répondants à Chypre (83 % et 70 %) et les moins pertinentes en Hongrie (52% et 29%). La compétence en matière de mise en relation des politiques et des programmes éducatifs est également la moins liée au travail des répondants en provenance de Hongrie (17 %), alors qu'il est le plus pertinent pour les répondants italiens (51 %). Ces résultats indiquent que la dimension politique – et les compétences nécessaires à son intégration à l'apprentissage des adultes – est moins pertinente pour les répondants en Hongrie, alors qu'elles sont plus pertinentes pour les répondants à Chypre.¹⁶

Image 4 - Pertinence des compétences de la dimension politique par pays



Niveau de compétence pour la dimension politique : auto-évaluation

On a demandé aux éducateurs qui ont rempli l'enquête d'évaluer leur niveau de compétence en fonction des indicateurs du modèle de compétence de l'ETS sur une échelle de quatre points, où le nombre le plus élevé indique un niveau de compétence plus élevé. En général, nous pouvons dire que les auto-évaluations ont été extrêmement positives. Pour presque tous les indicateurs, au moins 40 %

¹⁶ En même temps, il est important de garder à l'esprit les biais méthodologiques, qui pourraient avoir un impact sur les réponses.

– et dans de nombreux cas, au moins 50 % – des répondants ont déclaré avoir un niveau de compétence correct (note trois sur l'échelle) et, à l'autre extrémité de l'échelle, la proportion de répondants qui ont déclaré ne pas avoir une compétence donnée ou avoir besoin d'être améliorés (notes 1 et 2 sur l'échelle) était tout à fait inférieure à 20 % pour la plupart des indicateurs (avec un maximum de 5 % pour le score 1 pour tous les indicateurs). Le niveau moyen de compétence des répondants pour les compétences de relier les politiques et les programmes éducatifs et d'appliquer les principes de démocratie et de droits de l'homme est de 3.2¹⁷, et pour intégrer les valeurs et les croyances et soutenir les apprenants dans le développement de la pensée critique, il est de 3.3. La variation des niveaux de compétence moyenne par pays est faible (entre 3,0 et 3,5). However, les scores indiquent un niveau de compétence généralement plus élevé signalé à Chypre (toutes les compétences varient de 3,4 à 3,5).

Dans ce qui suit, nous soulignons les indicateurs pour lesquels les répondants ont déclaré les niveaux de compétences les plus élevés ainsi que les plus bas dans chacune des quatre compétences du domaine de compétence « engagé civiquement ». Les niveaux les plus bas de compétences autoévaluées (selon les indicateurs) sont résumés dans les images 5,6,7,8. Ces résultats éclaireront le plus les activités ultérieures du projet, car elles indiquent les domaines potentiels où les éducateurs adultes doivent s'améliorer davantage.

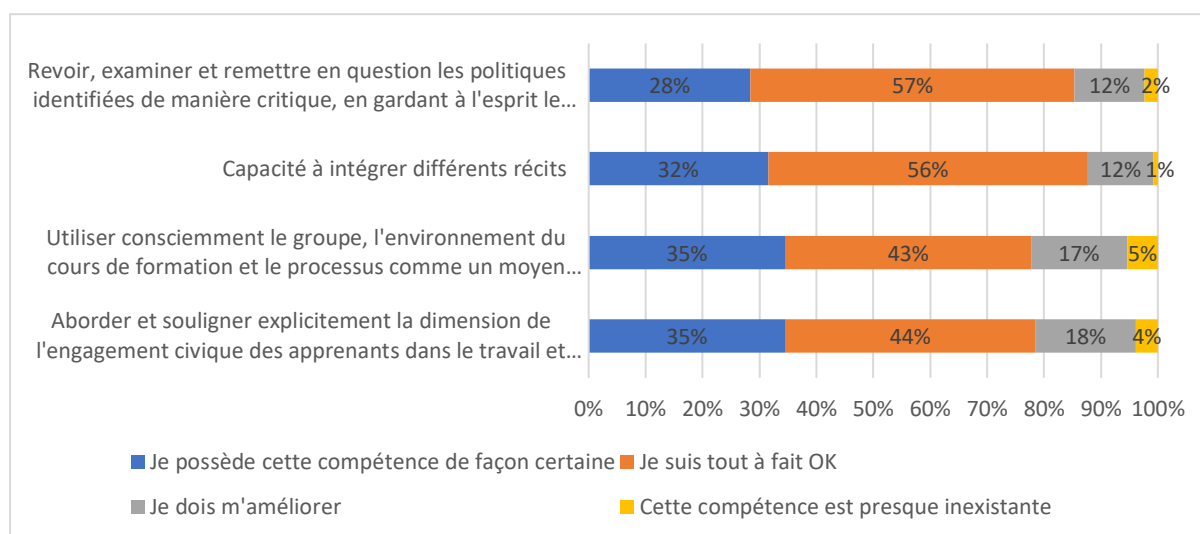
Dans le cadre de la **compétence de soutenir les apprenants dans le développement de la pensée critique** – qui était la compétence la plus liée au travail des répondants – plus de la moitié des éducateurs adultes qui ont répondu à l'enquête se considéraient dotés des compétences nécessaires pour permettre *aux apprenants d'utiliser leurs valeurs et leurs croyances pour alimenter les échanges au sein du groupe, afin de générer un espace de réflexion et d'échange, encourager l'auto-exploration et les liens avec le travail et la vie quotidienne des apprenants et être empathiques et véridiques en offrant aux apprenants un espace pour explorer leurs valeurs et leurs croyances liées aux pensées*. Dans ces cas, la proportion de répondants qui ont coté leur faible niveau de compétence était inférieure à 10 % (c'était également le cas avec quatre autres indicateurs, bien qu'une proportion plus faible de répondants ait marqué les taux les plus élevés).

Les indicateurs qui ont montré le besoin d'amélioration le plus autodéterminé signalé abordaient explicitement *et mettaient en évidence la dimension de l'engagement civique* des apprenants dans le travail et la vie quotidienne en utilisant différents éléments et situations dans le cours de formation

¹⁷ Le niveau moyen de compétence a été calculé en créant un index pour chaque compétence basé sur les scores (réponses) à tous leurs indicateurs.

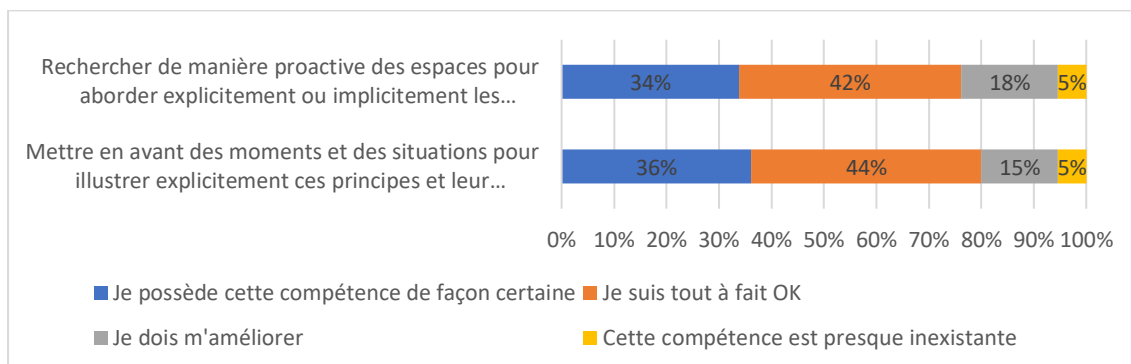
et en utilisant consciemment le groupe, l'environnement des cours de formation et le processus comme un moyen pour *les apprenants de développer leur sens de l'engagement civique*, avec plus de 20% des répondants considérant ces compétences inexistantes ou ayant besoin d'être améliorées. Pour ces deux éléments, 35 % des répondants considéraient leur niveau de compétence élevé, tandis que pour l'indicateur, la capacité d'intégrer différents récits 32 % et l'examen, l'examen et la remise en question critique des politiques identifiées, en gardant à l'esprit le contexte et les objectifs du cours de formation seulement 28 %.

Image 5 Les indicateurs ayant le plus faible niveau de compétences déclarées au sein des apprenants de soutien dans le développement de la compétence en pensée critique



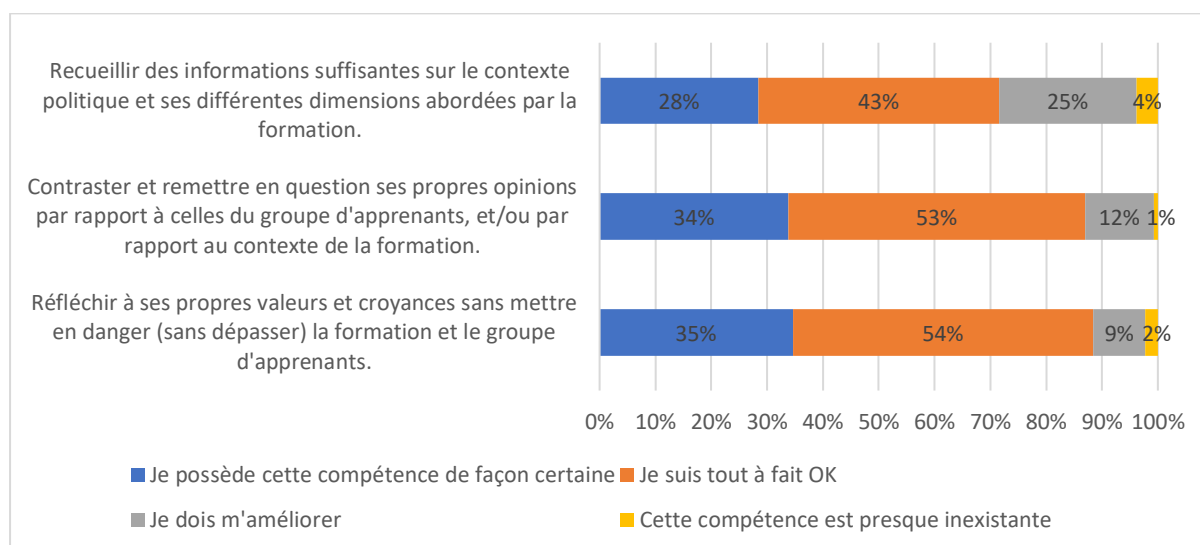
En ce qui concerne la compétence **de l'application des principes de démocratie et des droits de l'homme**, le niveau de compétence déclaré ne varie pas autant que dans d'autres domaines. Tici ne sont pas des indicateurs très élevés ou très bas évalués. Cela signifie qu'une évaluation élevée (l'accomplissement des compétences et des compétences données) n'atteint pas 50 % pour l'un ou l'autre des indicateurs. Néanmoins, l'indicateur ayant la plus forte proportion de répondants considérant leur niveau de compétence élevé permet aux participants de faire *l'expérience d'une communauté d'apprentissage démocratique dans le contexte du cours* (46 %), tandis que celui qui a la cote la plus basse est de chercher de manière proactive des espaces pour aborder explicitement ou implicitement les principes de la démocratie et des droits de l'homme (en particulier en ce qui concerne l'approche éducative lors de la conception des programmes et dans *l'attitude de l'équipe à l'égard du groupe*). Compte tenu de cette dernière, plus de 20 % des répondants estiment que cette compétence doit être développée ou améliorée, et seulement 34 % se considèrent équipés de cette compétence (ce qui lui permet d'atteindre les compétences).

Image 6 Les indicateurs ayant le plus faible niveau de compétences déclarées au sein de la compétence Appliquer la démocratie et les principes des droits de l'homme



Dans le cadre de la **compétence d'intégration des valeurs et des croyances**, les répondants sont les plus équipés des compétences représentées par les indicateurs de montrer de l'intérêt et est sensible aux valeurs et aux croyances détenues par le groupe *d'apprenants* et de voir la valeur ajoutée de l'ouverture aux valeurs et aux *croyances détenues par les autres pour leur propre croissance personnelle et professionnelle*. Dans les deux cas, au moins la moitié des répondants remplissent ces compétences, tandis que seulement 4 % et 6 % d'entre eux ont déclaré que leur niveau de compétence pour ces indicateurs est faible (n'existe pas ou n'a pas besoin d'être amélioré). En revanche, seulement 28% des personnes interrogées considèrent qu'elles remplissent l'indicateur de *collecte d'informations suffisantes sur le contexte politique et ses différentes dimensions abordées par le cours de formation*. Presque 30% d'entre eux ont évalué leur niveau de compétence lié à cet indicateur faible. Un autre domaine où des niveaux inférieurs de compétences ont été signalés est la capacité de contraster et de remettre en question leurs propres opinions liées au groupe *d'apprenants et/ou* en ce qui concerne le contexte du cours de formation. Bien que seulement 13 % des répondants aient estimé qu'ils doivent s'améliorer dans ce domaine, seulement 34 % ont indiqué qu'ils étaient équipés de cette compétence.

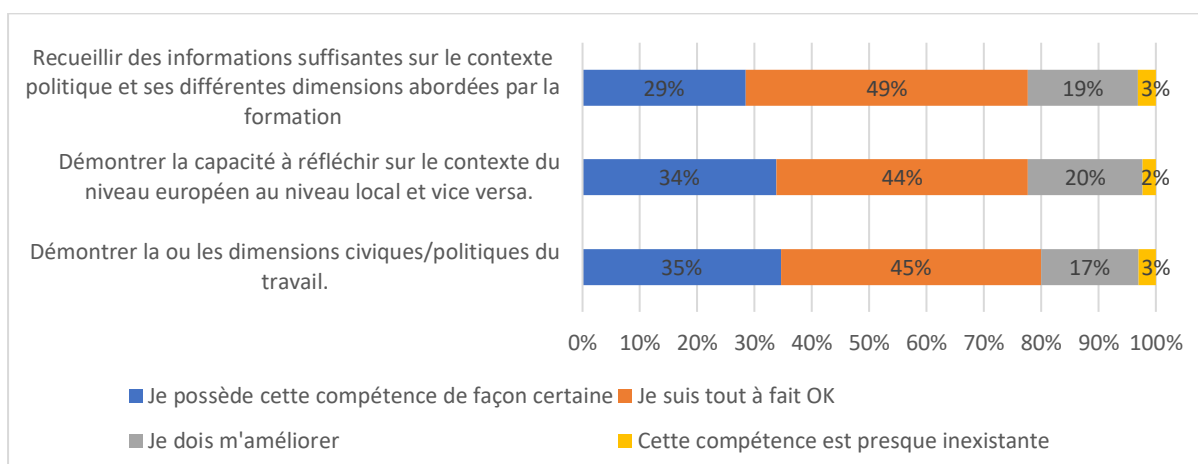
Figure 7 Les indicateurs ayant le plus faible niveau de compétences déclarées au sein de la compétence Valeurs et croyances d'intégration



Dans le cadre de la compétence des politiques de connexion et des programmes éducatifs, les répondants ont évalué leurs compétences les plus élevées compte tenu de la capacité de prendre leurs distances par rapport à leurs propres croyances lorsque cela est nécessaire et la capacité de reconnaître et d'affirmer le fait que le travail en tant que formateur est un acte civique engagé. Au moins 90 % des répondants ont dit qu'ils étaient d'accord dans ces domaines ou qu'ils les remplissaient certainement dans les deux cas. Dans le cas précédent, 35 % ont évalué leur niveau de compétence le plus élevé sur l'échelle, tandis qu'en ce qui concerne ce dernier indicateur, ce fut le cas pour 58 % des répondants. En outre, l'identification de sources d'information diverses et indépendantes et leur contraste dans le cadre du cours de formation et la compréhension d'autres perspectives politiques ont également été parmi les indicateurs les plus cotés avec 49% et 40%.

Les compétences les plus faibles au sein de cette compétence étaient les trois indicateurs suivants : collecte d'informations sur les politiques et les programmes pertinents pour le cours de formation; démontrer la dimension civique/politique du travail [pertinent dans le cours de formation donné]; et démontrer la capacité de réfléchir sur le contexte politique, de l'europpéen au niveau local et vice versa. Dans chacun de ces cas, plus de 20 % des répondants ont déclaré qu'ils n'avaient pas de telles compétences ou qu'ils n'avaient pas à les améliorer et seulement environ un tiers – dans le cas du premier indicateur mentionné, seulement 29 % – ont évalué leurs compétences correctes ou très bonnes. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que la compétence de relier les politiques et les programmes éducatifs était la compétence la moins liée au travail des répondants.

Figure 8 Les indicateurs ayant le plus faible niveau de compétences déclarées au sein de la compétence Politiques de connexion et programmes éducatifs



Dans l'ensemble, les indicateurs qui ont été évalués le plus bas par les répondants reflètent généralement les compétences et les compétences liées à l'aborder explicitement un aspect de l'éducation à la citoyenneté (comme la dimension civique du travail ou les principes de démocratie et de droits de l'homme), en réfléchissant et en intégrant différents contextes et récits – individuels, plus larges, politiques. Par conséquent, l'enquête indique que ces compétences sont les principaux besoins des éducateurs adultes (qui ont terminé l'enquête) dans les pays partenaires pour le développement des compétences dans le domaine de la dimension politique.

7. CONCLUSION

Les contextes nationaux de l'éducation des adultes dans les quatre pays partenaires diffèrent considérablement. En même temps, tous se concentrent plus ou moins clairement sur l'employabilité comme objectif principal de l'apprentissage des adultes. La dimension politique n'est pas une priorité pour l'éducation des adultes dans aucun des pays partenaires; elle n'est pas abordée dans les documents stratégiques ou stratégiques. Bien que l'absence d'incitations systématiques à intégrer la dimension politique dans le travail des éducateurs adultes crée des défis, l'éducation à la citoyenneté reste une dimension importante de l'apprentissage des adultes, qu'elle soit mise en œuvre comme principe horizontal ou abordée explicitement. Trois types de formulaires d'apprentissage pour adultes ont été identifiés. Il existe des possibilités d'intégration de la dimension politique : formation de base au développement des compétences, programmes de formation pour les chômeurs et les personnes peu qualifiées, formation offerte dans le secteur non formel de l'apprentissage des adultes.

L'analyse de l'enquête à l'égard des éducateurs adultes a montré une perspective globalement positive des compétences existantes des éducateurs adultes dans ce domaine de la dimension politique. La compétence d'aider les apprenants à développer la pensée critique était la plus connectée et la plus pertinente pour le travail des répondants. La compétence de l'entre-deux-parties en matière de mise en relation des politiques et des programmes éducatifs était la moins pertinente pour eux. Basé sur l'auto-évaluation des compétences des répondants, le principal besoin de développement des compétences est lié aux compétences des deux aspects suivants : recherche des opportunités et aborder explicitement les aspects de la dimension politique dans les cadres de la formation; et compréhension, réflexion et intégration de différents niveaux et types de contextes et de récits.

Sur la base des résultats des activités de recherche, les matériels éducatifs à développer pour soutenir le développement continu des éducateurs adultes dans la dimension politique, dans le cadre du projet ADULATION, doivent

- accroître la pertinence de la dimension politique pour et dans l'éducation des adultes;
- maintenir la compréhension large de la dimension politique pour accroître la pertinence des matériaux pour tous les pays partenaires;
- s'adapter aux possibilités potentielles d'intégration de la dimension politique dans l'éducation des adultes dans chacun des pays partenaires, c'est-à-dire:
 - programmes de formation pour le développement des compétences de base ou des compétences
 - programmes de formation pour les chômeurs et les travailleurs peu qualifiés
 - des cours de formation dispensés dans le secteur non formel de l'apprentissage des adultes;
- mettre l'accent sur les apprenants défavorisés en tant que bénéficiaires finaux (conformément aux objectifs du projet), en tenant compte des contextes nationaux des quatre pays partenaires;
- s'attaquer aux compétences de soutien aux apprenants dans le développement de la pensée critique et l'application des principes de démocratie et de droits de l'homme, en tant que domaines indiqués les plus liés au travail des éducateurs adultes dans les pays partenaires;

- mettre l'accent sur les compétences pertinentes pour la contextualisation, la compréhension des différents récits;
- fournir des outils pour aborder explicitement différents aspects de la dimension politique dans les cadres du cours de formation ainsi que pour trouver l'opportunité et l'espace de le faire; et
- être aussi pratique que possible, en tenant compte des caractéristiques des types de formation où l'intégration de la dimension politique est possible et des besoins des principaux groupes cibles.

RÉFÉRENCES

- Loi 53/2003 sur la délégation au Gouvernement pour la définition des règles générales sur l'éducation et les niveaux essentiels de services dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle. (GU General Series n.77 du 02-04-2003). (*Legge 53/2003 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (GU Serie Generale n.77 del 02-04-2003)*).
- https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2003-04-02&atto.codiceRedazionale=003G0065&elenco30giorni=false (Consulta: 10.03.2021)
- Loi 92/2012 sur les dispositions relatives à la réforme du marché du travail en vue de la croissance. (12G0115) (GU General Series n.153 du 03-07-2012 - Ordinaire Suppl. N. 136). (*Legge 92/2012 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario Non è stata trovata alcuna voce d'indice. n. 136)*). Disponible à <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> (Consulté: 10.03.2021)
- Acte LXXVII de 2013 sur l'éducation des adultes (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről). Disponible à <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv> (Consulté: 10.03.2021)
- Bagnall, R. (2010) Citizenship and belonging as a moral imperative for lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 449-460.
- Bajusz, K. (2011) A felnőttkori tanulás szakágazatai – A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. [Secteurs de l'apprentissage des adultes – Système fonctionnel et compétences de l'éducation des adultes. Université de Pécs, Faculté des sciences humaines]. Disponible à http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/index.html (Consulté: 10.03.2021)
- Banks, J. A. (2008) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Chercheur en éducation*, 37(3), 129-139.
- Biondo, A., Biundo, I., Dawson, S., Mucha, K., Jaszczuk K. et Przygoda, A. (2019) *Report on the functioning of adult education systems in the selected European countries: Royaume-Uni, Italie et Pologne*. EDEC : Étendre et développer les compétences des éducateurs adultes. Disponible à <https://danilodolci.org/media/edec-report-adult-education-systems.pdf> (Consulté: 10.03.2021)
- Castro, A. J. et Knowles, R. T. (2017) Democratic Citizenship Education. : Manfra, M.M. et Bolick, C.M. (éd.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*.
- Commission des Communautés européennes (2001) Faire d'un Espace européen de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité. COM(2001) 678 finale.
- Charte du Conseil de l'Europe (2010) Du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'éducation aux droits de l'homme. Recommandation CM/Rec(2010)7 et mémoire explicatif. Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible à <https://rm.coe.int/090000168048df44> (Consulté: 10.03.2021)

- Conseil de l'Europe (2016). Compétences pour la culture démocratique : Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques culturellement diversifiées. Strasbourg. Disponible à <https://rm.coe.int/16806ccc07> (Consulté: 10.03.2021)
- Conseil de l'Europe (2017) Apprendre à vivre ensemble. Rapport du Conseil de l'Europe sur l'état de la citoyenneté et de l'éducation aux droits de l'homme en Europe. conseil de l'Europe. Disponible à <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd> (Consulté: 10.03.2021)
- Conclusions du Conseil de l'Union européenne (2009) du 12 mai 2009 sur un cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation (« ET 2020»), 2009/C 119/02.
- Résolution du Conseil de l'Union européenne (2011) sur un programme européen renouvelé pour l'apprentissage des adultes, 2011/C 372/01.
- Déclaration du Conseil de l'Union européenne (2015) sur la promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination par l'éducation.
- Recommandation du Conseil de l'Union européenne (2016) sur les voies d'accès à l'upskilling : nouvelles possibilités pour les adultes. 2016/C 484/01.
- Recommandations du Conseil de l'Union européenne (2018a) sur la promotion des valeurs communes, l'éducation inclusive et la dimension européenne de l'enseignement.
- Recommandation du Conseil de l'Union européenne (2018b) du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (2018/C 189/01).
- Décret 16/04/1991 du Conseil de la Communauté Française sur l'organisation de l'enseignement de l'avancement social. (*Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, D. 16-04-1991*). Disponible à https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/16184_022.pdf (Consulté: 10.03.2021)
- Décret 17/07/2003 du Conseil de la Communauté Française sur l'action associative dans le domaine de la formation continue. (*Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, D. 17-07-2003*). Disponible à https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/27856_004.pdf (Consulté: 10.03.2021)
- Stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie 2014 – 2020 du DGEPDC (2014a). Direction générale des programmes européens, de la coordination et du développement, République de Chypre. Disponible à [http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf](http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf) (Consulté: 10.03.2021)
- DGEPDC (2014b) Stratégie nationale pour l'apprentissage tout au long de la vie 2014 – 2020, Résumé en anglais. Direction générale des programmes européens, de la coordination et du développement, République de Chypre. Disponible à [http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20English%20\(Summary\).pdf](http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20English%20(Summary).pdf) (Consulté: 10.03.2021)
- EAEA (2019a) *Éducation des adultes et citoyenneté*. Document d'information de l'EAEA, Association européenne pour l'éducation des adultes (EAEA).
- Manifeste de l'EAEA (2019b) *pour l'apprentissage des adultes au XXI^e siècle : Le pouvoir et la joie d'apprendre*. l'Association européenne pour l'éducation des adultes (EAEA).

- Ebner, G. (2009) Lifelong learning, une clé pour parvenir à la citoyenneté active européenne. *Plateforme européenne de la société civile sur la vie Lgagner*. Disponible à http://www.efvet.org/index.php?option=com_content&task=view&id=208&Itemid=226 (Consulté: 10.03.2021)
- Commission européenne (1998) Éducation et citoyenneté active dans l'Union européenne. Luxembourg: Office for Official Publications. Disponible à <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad> (Consulté: 10.03.2021)
- Commission européenne (2000) Un mémorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie. Bruxelles. Disponible à https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Consulté: 10.03.2021)
- Commission européenne (2016) Un nouveau programme de compétences pour l'Europe : travailler ensemble pour renforcer le capital humain, l'employabilité et la compétitivité. Strasbourg.
- Commission européenne (2018) *Moniteur d'éducation et de formation 2018*. Bureau des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
- Commission européenne (2019) *Moniteur d'éducation et de formation 2019 : Analyse par pays*. Bureau des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
- Rapport de la Commission européenne sur la citoyenneté de l'UE 2020. Autonomiser les citoyens et protéger leurs droits. Union européenne. Disponible à https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/eu_citizenship_report_2020_-_empowering_citizens_and_protecting_their_rights_en.pdf (Consulté: 10.03.2021)
- Programme européen des compétences de la Commission européenne (2020b) pour une compétitivité durable, l'équité sociale et la résilience. Disponible à <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> (Consulté: 10.03.2021)
- Commission européenne (2020c) *Moniteur d'éducation et de formation 2020 : Enseignement et apprentissage à l'ère numérique*. Bureau des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
- Commission européenne (2020d) *Moniteur d'éducation et de formation 2020 : Analyse par pays*. Bureau des publications de l'Union européenne, Luxembourg
- stratégie numérique européenne (2020e). Disponible à <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/content/european-digital-strategy> (Consulté: 10.03.2021)
- Déclaration de l'Union européenne (2015) sur la promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination par l'éducation. Disponible à https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf (Consulté: 10.03.2021)
- Eurydice (2020a) Italie: Éducation et formation des adultes. Disponible à https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-39_en (Consulté: 10.03.2021)
- Eurydice (2020b) Belgique – Français communauté : Éducation et formation des adultes. Disponible à https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-french-community/adult-education-and-training_en (Consulté: 10.03.2021)

- Evans, M. (2008) Éducation à la citoyenneté, pédagogie et contextes scolaires. Dans Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. L. (eds.) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, Londres, Royaume-Uni : SAGE, pp. 519-532.
- Giannoukos, G., Besas G., Galiropoulos Ch. et Hioctour V. (2015) The Role of the Educator in Adult Education. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 237-24.
- Gilbert, R. (1996) *Étudier la société et l'environnement. Un manuel pour les enseignants*. Melbourne: Macmillan.
- Golubeva, I. (2018) *Les liens entre l'éducation et la citoyenneté active / engagement civique: un document de portée*. Rapport ad hoc. NESET II question ad hoc n° 1/2018.
- Henczi, L. (2008) *A felnőttképzési tevékenységet folytató oktatók feladat- és tulajdonságprofiljának kompetenciaorientált kidolgozása*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Programme Neveléstudomány kutatások doktori. [Élaboration axée sur les compétences de la tâche et du profil des éducateurs engagés dans des activités d'éducation des adultes. Thèse de doctorat. Eötvös Loránd University PPK Doctoral School of Education, Doctor Program in Educational Science Research.]
- Hoskins, B. (2006) *Projet de cadre sur les indicateurs de citoyenneté active*. Ispra: CRELL.
- Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D. et Veugelers, W. (2012) *Contextual Analysis Report: Participatory Citizenship in the European Union*. Rapport 1, Institute of Education, Europe for Citizens Programme, Commission européenne.
- ITM (2019) Enseignement et formation professionnels 4.0 – La stratégie politique à moyen terme de l'enseignement et de la formation professionnels et des adultes, la réponse de l'enseignement et de la formation professionnels aux défis de la quatrième révolution industrielle, ministère de l'Innovation et de la Technologie. (*Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira, Innovációs és Technológiai Minisztérium*).
- ITM (2020) Le renouvellement de l'éducation des adultes – 2020. ministère de l'Innovation et de la Technologie. (*A felnőttképzés megújítása – 2020. Innovációs és Technológiai Minisztérium*).
- Javrh, P. et Mozina, E. (2018) *The life skills approach in Europe. Résumé de l'analyse du LSE*. Aptitudes à la vie quotidienne pour l'Europe. Disponible à <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220> (Consulté: 22.03.2021)
- Kalekin-Fishman, D., Tsitselikis, K. et Pitkänen, P. (2007) Theorizing Multiple Citizenship. Dans Kalekin-Fishman, D. et Pitkänen, P. (n.) *Multiple Citizenship as a Challenge to European Nation-States*. Rotterdam-Taïpei: Sense Publishers, p. 1-38.
- Kerr, D. (1999) *Citizenship Education: an International Comparison*.
- Marshall, T. H. (1964) *Classe, citoyenneté et développement social*. Essais de T. H. Marshall. Westport, CT: Greenwood
- Mezirow, J. (2007) *The Transformative Learning*. Athènes: Metechmio.
- Décret ministériel 25/10/2007 sur la réorganisation des centres territoriaux permanents d'éducation des adultes et des cours du soir (GU General Series n.3 du 04-01-2008). (*Decreto Ministeriale 25/10/2007 Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali (GU Serie Generale n.3 del 04-01-2008)*). Disponible à https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dat

[aPubblicazioneGazzetta=2008-01-04&atto.codiceRedazionale=07A10937&elenco30giorni=false](#) (Consulté: 22.03.2021)

Directive ministérielle 305/1997(*Circolare Ministeriale 305/1997*). Disponible à <https://digilander.libero.it/zampi/cm305.htm> (Consulté: 22.03.2021)

Directive ministérielle 22/2001 (Éducation des adultes) sur les lignes directrices pour la mise en œuvre de l'Accord convenu dans le système éducatif par la Conférence unifiée du 2 mars 2000, Ministère de l'éducation. (*Direttiva Ministeriale 22/2001 (Educazione degli adulti) – Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000, Ministero della Pubblica Istruzione*).

Moec (n.d.) Centres d'éducation des adultes. ministère chypriote de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de la Jeunesse. <http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/en/index.html> (Consulté: 10.03.2021)

Mutch, C. (2005) Éducation à la citoyenneté : a-t-elle sa place dans le programme d'études?. *Curriculum Matters*. 1. 49-70.

OCDE (2018) *L'avenir de l'éducation et des compétences. Education 2030*. OECD Publishing, Paris.

OCDE (2019a) *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes*. l'OCDE.

L'OCDE (2019b) *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. Oecd Skills Studies, OECD Publishing, Paris.

SALTO (2014) *European Training Strategy II. Version modifiée des compétences pour les formateurs travaillant au niveau international avec des critères et des indicateurs*. SALTO Training & Cooperation Resource Centre. Disponible à [https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3862/ETS-Competence-Model%20Trainers Amended version.pdf](https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3862/ETS-Competence-Model%20Trainers%20Amended%20version.pdf) (Consulté: 10.03.2021)

Schugurensky, D. (2006) Adult citizenship education: An overview of the field. Dans Fenwick, T., Nesbit, T. and Spencer, B. (éd.) *Contexts of adult education: Canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc., p. 68-80.

Schugurensky, D. and Myers, J. (2008) Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Rencontres sur l'éducation*, 4.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. et Friedman, T. (2018) *Becoming Citizens in a Changing World. Rapport international 2016 de l'Étude internationale sur l'éducation civique et citoyenne de l'AIE*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (AIE), SpringerOpen.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004) Quel genre de citoyen? La politique de l'éducation à la démocratie. *American Educational Research Journal*, 41(2), p. 237-269.

Zepke, N. (2013) Lifelong education for subjective well-being: how do engagement and active citizenship contribute?, *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 639-651.

ANNEXE – BONNES PRATIQUES

Chaque partenaire du projet a recueilli de bonnes pratiques dans le cadre de l'éducation des adultes qui mettent l'accent sur l'élément de la dimension politique ou l'intègrent. Ces bonnes pratiques fournissent des exemples pertinents pour le projet sur lequel nous pouvons nous appuyer lors de l'élaboration de matériel éducatif pour les éducateurs adultes. Ils présentent les domaines pertinents de l'éducation des adultes pour l'intégration de la dimension politique, des groupes cibles spécifiques ou des méthodes éducatives innovantes pour inspirer notre travail.

Chypre

DIGCIT - Partenariat stratégique pour développer des ressources éducatives ouvertes pour l'enseignement de la citoyenneté numérique

<i>Non è stata trovata alcuna voce d'indice.</i>	<p>L'objectif global du projet est de promouvoir la citoyenneté numérique par l'intermédiaire de jeunes qui travaillent et qui sont aussi des apprenants adultes.</p> <p>Le premier objectif de ce projet est d'améliorer les compétences pédagogiques de 80 jeunes travailleurs dans l'utilisation des méthodologies innovantes MOOC développées, en particulier pour ceux qui souhaitent exploiter le potentiel que la numérisation représente pour la citoyenneté active de leur groupe cible de 800 jeunes des pays partenaires, dans les 8 mois. Le deuxième objectif est de développer les compétences civiques tout en protégeant la sécurité en ligne de 400 jeunes des pays partenaires dont 20 jeunes avec moins d'opportunités, sous la direction de 80 jeunes travailleurs avec des compétences pédagogiques accrues, dans les 11 mois. Le troisième objectif du projet est de</p> <p>Augmenter la sensibilisation de 800 jeunes et 160 travailleurs de la jeunesse des pays partenaires sur l'utilisation de méthodologies innovantes et de ressources d'éducation à la citoyenneté pour promouvoir des développements de qualité dans le travail des jeunes dans les pays partenaires et en Europe, dans les 12 mois.</p> <p>Un partenariat multidisciplinaire et complémentaire composé de 4 ONG de Roumanie, de Grèce, de Chypre et d'Allemagne; 21 partenaires associés atteindront les groupes cibles et soutiendront la diffusion et la durabilité des projets.</p>
Justification des bonnes pratiques	<p>La citoyenneté numérique vise à fournir à l'individu les valeurs, les attitudes, les compétences et les connaissances nécessaires pour utiliser les outils numériques d'aujourd'hui et de demain pour participer à l'élaboration et à la création de l'avenir. Les compétences en citoyenneté numérique sont essentielles à l'inclusion sociale parce qu'elles influencent la façon dont les technologies de l'information et de la communication influent sur une capacité de participation active en tant que membre à part entière de la société.</p>

Liste des partenaires impliqués	Asociatia TEAM 4 Excellence, ATHENS LIFELONG LEARNING INSTITUTE ASTIKI MI KERDOSKOPIKI ETAIRIA, CYPRUS ORGANIZATION FOR SUSTAINABLE EDUCATION AND ACTIVE LEARNING (S.E.A.L CHYPRE), Arbeitskreis Ostviertel e.V.
Plus d'informations	https://sealcyprus.org/partnerships/digcit/

Centres d'éducation des adultes

Description	<p>Les Centres d'éducation des adultes sont un programme important qui offre une éducation générale des adultes à Chypre dans le cadre de l'offre de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. L'objectif principal des Centres d'éducation des adultes est le développement général de la personnalité de chaque adulte, en particulier le développement social, financier et culturel des citoyens et de la société en général. Leurs objectifs coïncident avec la politique de développement de l'État et les objectifs plus larges du Ministère de l'éducation et de la culture concernant la fourniture de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie à tous les citoyens de la République de Chypre et la lutte contre les inégalités en matière d'éducation afin que les citoyens puissent être intégrés avec succès et être en mesure d'agir efficacement dans une Europe unie.</p> <p>Les Centres d'éducation des adultes offrent divers cours interdisciplinaires axés principalement sur l'enseignement des langues étrangères, des arts et métiers, des programmes culturels, de la santé et d'autres questions d'intérêt général et de l'enseignement des compétences professionnelles et professionnelles.</p>
Justification des bonnes pratiques	Les centres d'éducation des adultes offrent de nombreux types de formations. Au-delà de cela, il y a également une abondance de chercheurs et offre des cours à des prix très abordables. Bien qu'il n'offre pas de cours spécifiques aux formateurs sur la dimension politique de l'éducation des adultes, un partenariat où cela pourrait être fourni gratuitement dans le cadre du projet pourrait être bénéfique.
Liste des partenaires impliqués	Chypre et les parties prenantes locales
Plus d'informations	http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/en/index.html

Italie

Penny Wirton école – Éducation non formelle pour l'enseignement des langues

Description	<p>L'école Penny Wirton est une organisation italienne fondée en 2008 à Rome, avec pour objectif de créer un réseau d'écoles de langues non formelles basées sur l'enseignement bénévole et une relation entre l'apprenant et l'éducateur.</p> <p>La forte innovation de cette méthodologie d'enseignement est à la fois la relation en tête-à-tête entre l'apprenant et l'éducateur et le fait que l'éducateur est un bénévole non professionnel et natif prêt à enseigner sa propre langue aux migrants.</p> <p>L'école s'adresse non seulement aux migrants, mais aussi à tout étranger désireux d'apprendre l'italien. Habituellement, les classes sont composées de personnes venant de n'importe quelle partie du monde : Asie, Afrique, Europe de l'Est, Amérique du Sud et Centrale. Les leçons sont offertes à toutes sortes de compétences linguistiques, de l'analphabétisme à la maîtrise. Les apprenants viennent de presque n'importe quelle partie du monde, mais la majorité viennent de pays d'Afrique et d'Asie centrale. Leur âge comprend les personnes de cinq à quatre-vingts ans. Cependant, le type d'apprenant le plus commun est représenté par les demandeurs d'asile adultes et les réfugiés, prêts à apprendre la langue italienne ou à l'améliorer, à la fois pour recevoir des documents et vivre en Italie.</p> <p>Les éducateurs impliqués sont non professionnels, mais les citoyens prêts à aider les étrangers à apprendre l'italien. La méthodologie de l'attation est basée sur l'utilisation de la langue orale, et le chemin d'apprentissage est personnalisé, en fonction des besoins linguistiques des apprenants. Un manuel est utilisé comme source de matériel, mais les leçons sont principalement sur les épaules de l'éducateur et sont fortement ciblées sur les besoins de l'apprenant. Les leçons sont menées une à une ou en petits groupes, un ou deux jours par semaine, généralement pendant quelques heures, dans la même pièce, où chaque couple éducateur-apprenant ou groupe s'assoit ensemble. Habituellement, de nombreuses activités différentes sont menées pendant les leçons, comme les jeux et les rôles-joués, en utilisant différents matériaux et en se concentrant sur des thèmes qui impliquent mieux les apprenants. Chaque apprenant dispose d'une feuille où l'éducateur écrit tous les thèmes et sujets abordés et tous les progrès réalisés par les apprenants. Il est interdit aux apprenants de choisir un éducateur et de ne suivre que ses leçons. Les éducateurs et les apprenants sont obligés de changer périodiquement pour améliorer l'échange de connaissances et de compétences entre les personnes.</p> <p>En effet, outre l'enseignement des langues, la méthodologie Penny Wirton renforce l'inclusion sociale et l'intégration par la rencontre entre migrants et étrangers avec des citoyens italiens, créant de nombreuses chances de connaissances culturelles, professionnelles et culturelles réciproques.</p> <p>Fondée en 2008, l'organisation Penny Wirton compte près de 50 écoles réparties dans toute l'Italie, toutes utilisant la même méthodologie, avec des centaines d'apprenants et d'éducateurs.</p>
Justification des bonnes pratiques	La méthodologie Penny Wirton renforce l'inclusion sociale et l'intégration par la rencontre entre migrants et étrangers avec des citoyens italiens, créant de nombreuses chances de connaissances culturelles, professionnelles et culturelles réciproques.
Liste des partenaires impliqués	Il s'agit d'une organisation nationale distribuée dans différentes villes d'Italie; chaque école locale a son propre partenaire local.

Plus d'informations

<http://www.scuolapennywirton.it/>

Hongrie

Formation à l'éducation à la citoyenneté pour les personnes dans les pénitenciers

<p>Description</p>	<p>L'ONG School of Public Life a préparé une formation sur la citoyenneté active pour les détenus. En assistant à des cours, les participants pourraient en apprendre davantage sur la jurisprudence, les droits fondamentaux de la personne, la Constitution et notre système juridique. L'objectif de la formation est de sensibiliser le public aux possibilités d'application des droits fondamentaux, démocratiques et de citoyenneté et d'équiper les participants des outils et des connaissances nécessaires pour améliorer leur bien-être, leur conscience sociale et leur réintégration dans la société en apprenant à faire respecter leurs droits démocratiques fondamentaux.</p> <p>Le cours de formation se compose de quatre modules principaux : 1) les droits de l'homme universels; 2) citoyenneté, droits politiques et sociaux; 3) la constitutionnalité, le rôle de l'État, l'État de droit et la démocratie; 4) la structure des institutions de l'État, une approche pratique des droits de citoyenneté. D'autres sujets étaient l'autodétermination, les contrats sociaux, les fondements démocratiques, la séparation des pouvoirs. Les cours comprenaient des discussions et des exercices basés sur des lectures et des films et des méthodes interactives, telles que des débats ou des pratiques situationnelles.</p> <p>Le projet a été mis en œuvre deux années consécutives (2015 et 2016) et a été abandonné en raison d'un règlement interdisant aux organisations civiles de sortir des prisons.</p>
<p>Justification des bonnes pratiques</p>	<p>Nous considérons qu'il s'agit d'une pratique exemplaire en raison de l'application d'outils innovants et d'une approche pédagogique. Le projet a réussi à aider les personnes défavorisées (dans ce cas, les détenus, cependant, ils ont une formation ciblant un groupe plus large de personnes défavorisées) pour en apprendre davantage sur le fonctionnement de la société, les droits qu'ils ont et la façon dont ils peuvent faire respecter ces droits. Le projet n'a pas été évalué; toutefois, les commentaires des participants sont disponibles sur le site Web, ce qui a un impact positif.</p> <p>Dans l'ensemble, l'organisation cible les mêmes groupes d'adultes que nos projets visent à atteindre; par conséquent, leurs formations et l'approche qu'ils ont à suivre sont très pertinentes pour les activités ultérieures du projet. En outre, l'organisation vise à soutenir ces groupes pour qu'ils organisent, forment des communautés et les aident dans le développement organisationnel et travaillent pour des questions dans la dimension sociale/politique.</p>
<p>Liste des partenaires impliqués</p>	<p>Közélet Iskolája (École de la vie publique) Társaság a Szabadságjogokért (Société pour les droits de la liberté)</p>
<p>Plus d'informations</p>	<p>http://www.kozeletiskolaja.hu/post/nincs-minden-veszve-allampolgari-ismeretek-kepzes-a-budapesti-fegyhazi-es-borton-drogprevenacios-korleten http://www.kozeletiskolaja.hu/post/sokat-tanultam-az-emberi-jogokrol-megismertem-hova-fordulhatok-jogorvoslatert</p>

Cours de formation complémentaire dans le cadre du projet ' Formation des personnes ayant un faible niveau d'éducation et de ceux qui travaillent dans l'emploi public. '

<p>Description</p>	<p>L'objectif du projet (projet prioritaire, non : GINOP-6.1.1-15-2015-00001) lui-même est d'encourager la participation à l'éducation et à la formation des adultes à faible niveau d'éducation, en particulier ceux qui travaillent dans l'emploi public et de leur permettre d'acquérir des connaissances, des compétences et des compétences pertinentes pour le marché du travail.</p> <p>Le cours de formation inclus ici comme une pratique exemplaire est une activité complémentaire aux formations professionnelles du projet. Ces cours supplémentaires ont lieu avant et après les formations professionnelles (40 heures au total). La première moitié du cours vise à améliorer l'efficacité de la formation en permettant aux adultes d'acquérir des techniques d'apprentissage (apprendre à apprendre la compétence) et d'autres compétences telles que la façon de se motiver ou de gérer les conflits.</p> <p>La deuxième moitié du cours porte sur le marché du travail, une nd compétences et compétences pertinentes pour l'emploi, telles que les relations juridiques de l'emploi, la rédaction d'un CV et les compétences en communication. Les deux cours ont leur propre programme, avec des détails sur différents modules et ce qu'ils visent à atteindre.</p> <p>Les méthodes utilisées dans ce cours sont adaptées au groupe d'apprenants et à leur expérience professionnelle. Les apprenants adultes peuvent acquérir de nouvelles compétences tout en améliorant leurs compétences intrapersonnelles et interpersonnelles.</p>
<p>Justification des bonnes pratiques</p>	<p>Les compétences et les compétences liées au marché du travail et à l'emploi sont des éléments importants du domaine de compétence de l'engagement civique. Nous considérons qu'il s'agit d'une pratique exemplaire parce qu'elle montre un domaine très spécifique et pratique où la dimension politique devient pertinente dans l'éducation des adultes. Ces cours sont liés à la formation professionnelle; ils peuvent mettre en œuvre les techniques d'apprentissage tout au long du cours, en les soutenant dans les possibilités d'emploi ultérieures. La formation professionnelle leur fournit des connaissances et des compétences spécifiques pour l'emploi dans une vocation ou une profession particulière, en même temps que la dimension politique, y compris, par exemple, être conscient du contenu d'un contrat ou connaître les droits et obligations en tant qu'employé, est un élément très important pour une intégration réussie au marché du travail.</p> <p>En outre, le cours fournit un bon exemple d'un cadre dans lequel le matériel éducatif à préparer au cours de ce projet pourrait être utilisé en Hongrie. Il montre également le niveau de praticité pour lequel le matériel devrait viser à permettre son utilisation dans des programmes comme celui-ci.</p>
<p>Liste des partenaires impliqués</p>	<p>Coordonné par l'Office national de l'enseignement professionnel et du training et de l'apprentissage des adultes; Membres du consortium : Ministère de l'intérieur et bureaux gouvernementaux de 18 comtés</p>
<p>Plus d'informations</p>	<p>https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=746</p>

Belgique

Lire et écrire – Alphabétisation pour les adultes qui ne savent ni lire ni écrire

Description	L'initiative est née au cours de la Années 1980 de quatre associations différentes visant à providmorphème lié travailleurs avec des outils (lecture, écriture) dont le manque était grave limitant leir capacités à exercer leurs droits. L'initiative est organisée en plusieurs différents centres à travers le Wallonie - pas moins de Six seulement à Bruxelles. Les centres organisent des cours pour le public (général audience), Fournir beaucoup de ressources utiles pour apprentissage base Français. En outre, l'association a un vif intérêt dans formation des formateurs, comme il conduit recherche et études destinées à améliorer le cadre pédagogique de la formation linguistique.
Liste des partenaires impliqués	Lire et écrire – Belgique
Justification des bonnes pratiques	La valeur de cette pratique n'est pas d'être particulièrement performatif, mais de s'attaquer à une question sociale assez importante grâce à une coordination étendue par laquelle elle est en mesure d'atteindre une plus grande partie de la population. Dans un pays où l'immigration est très forte, d'autant plus que les immigrants ne sont souvent pas des locuteurs de langue maternelle, ce service est un excellent soutien pour de nombreux travailleurs et citoyens potentiels.
Plus d'informations	https://lire-et-ecrire.be