



Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie



Curriculum globALE

Un curriculum mondial
sur l'apprentissage et
l'éducation des adultes



Education
2030 



Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie



German Institute for
Adult Education
Leibniz Centre for
Lifelong Learning



Curriculum globALE

Un curriculum mondial
sur l'apprentissage et
l'éducation des adultes

Publié en 2022

© DVV International, Institut allemand de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes – Centre Leibniz d'apprentissage tout au long de la vie, Conseil international de l'éducation des adultes et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

DVV International est l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV : Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.). DVV International apporte un soutien à la création et au développement de structures durables pour l'éducation des jeunes et l'éducation des jeunes et des adultes, partout dans le monde, en collaboration avec la société civile, le gouvernement et des partenaires universitaires dans plus de 30 pays d'Afrique, d'Asie, d'Amérique latine et d'Europe.

L'Institut allemand pour l'éducation des adultes – Centre Leibniz pour l'apprentissage tout au long (DIE) est un organisme clé pour la recherche, la politique et la pratique de l'éducation des adultes en Allemagne. Il est en outre membre de l'association Leibniz. Sa mission s'étend à la recherche sur l'éducation et l'apprentissage des adultes, les programmes de formation continue et les conditions du cadre politique et institutionnel de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le Conseil International de l'éducation des adultes (ICAE) est un réseau mondial d'organisations non gouvernementales qui a pour mission de défendre et de promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes et des jeunes au nom de la justice sociale dans le cadre des droits humains ainsi que de garantir le développement sain, durable et démocratique des individus, des communautés et des sociétés.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) situé à Hambourg, en Allemagne, est un institut spécialisé de l'UNESCO et constitue la seule unité des Nations Unies dotée du mandat de promouvoir et de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. L'UIL s'acquitte de cette tâche en concentrant ses activités sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du DIE, de DVV International, de l'ICAE, de l'UNESCO ou de l'UIL aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

ISBN : 978-92-820-2149-1

Titre original anglais : *Curriculum globALE : Competency framework for adult educators* (DVV International, DIE, ICAE, UIL, 2021)

Graphisme original : Ulrike Köhn, Hambourg
Composition et mise en page : Gastdesign.de

Traduction française : Bureau de traduction
Catherine da Silva-Pedersen
www.ins-franzoesische.de



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Table des matières

Préface	7
Remerciements	9
Raison et contexte du Curriculum globALE	10
Partie 1 : Le Curriculum globALE, une introduction	
1.1. Brève description du Curriculum globALE	16
1.2. Comment le Curriculum globALE a-t-il été développé ? Sources et partenaires	20
1.3. Le rôle de l'éducateur d'adultes dans divers contextes	28
1.4. Le Curriculum globALE et l'approche fondée sur les droits humains	31
1.5. Principes du Curriculum globALE	34
1.6. Vue d'ensemble du Curriculum globALE	39
1.7. Remarques concernant le contenu et la mise en œuvre du Curriculum globALE	44
1.8. Garantie de la qualité	53
Partie 2 : Le Curriculum globALE : description des modules	
Module 0: Introduction	55
Module 1: Bases de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	57
Module 2 : Apprentissage des adultes et enseignement pour les adultes	64
Module 3 : Communication et dynamique de groupe dans l'apprentissage et l'éducation des adultes	69
Module 4 : Méthodes d'apprentissage et d'éducation des adultes	73
Module 5 : Planification, organisation et évaluation dans l'apprentissage et l'éducation des adultes	78
Module(s) en option	83
Références	86



Préface

David Atchoarena

L'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) constituent une composante majeure de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils renferment un fort potentiel susceptible d'aider les individus, les communautés et les sociétés à relever bon nombre des principaux défis du monde contemporain, tels que le vieillissement, la transformation du marché du travail, la numérisation, la citoyenneté mondiale et le changement climatique. En proposant de multiples parcours flexibles, modes de prestation, régimes d'évaluation et de certification, l'AEA offre aux apprenants la possibilité de développer tout au long de leur vie les compétences et les aptitudes dont ils ont besoin pour prospérer au XXI^e siècle.

L'apprentissage et l'éducation des adultes représentent un élément essentiel de l'Objectif de développement durable (ODD) 4 des Nations Unies relatif à une éducation de qualité et un apprentissage tout au long de la vie, et contribuent à la réalisation de bon nombre des 16 autres ODD. Offrir une formation de qualité aux éducateurs d'adultes est essentiel pour améliorer les programmes d'AEA et les résultats de l'apprentissage.

Le *Cadre d'action de Belém (BFA)*, document final de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des

adultes (CONFINTEA VI, 2009), identifie la professionnalisation des éducateurs d'adultes comme l'un des principaux défis à relever en matière de politiques et de pratiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. À travers le BFA, les États membres de l'UNESCO se sont engagés à élaborer des critères de qualité pour les programmes et les matériels de formation, et à améliorer la formation et les conditions d'emploi des éducateurs d'adultes.

Plus récemment, *la Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE)* de 2015 a souligné qu'« une culture de la qualité dans l'apprentissage des adultes exige des contenus et des modes de prestation pertinents, une évaluation des besoins centrée sur l'apprenant, l'acquisition de compétences et de connaissances multiples, la professionnalisation des éducateurs, l'enrichissement des environnements d'apprentissage et l'autonomisation des individus et des communautés. »

Cependant, il existe toujours une pénurie d'éducateurs d'adultes qualifiés et les capacités institutionnelles pour la formation initiale et continue s'avèrent être insuffisantes. Par conséquent, les éducateurs d'adultes sont souvent mal formés, ne sont pas dotés de bases professionnelles solides et disposent

de peu de possibilités de formation continue tout au long de leur carrière.

Cette publication soutient la professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans la mesure où elle spécifie les compétences de base pouvant servir de cadre de référence pour la qualification des éducateurs d'adultes.

Un programme d'apprentissage et d'éducation des adultes susceptible d'être utilisé à l'échelle mondiale peut s'apparenter à une gageure. Cependant, il existe de nombreux facteurs communs à la plupart des pratiques d'éducation des adultes dans le monde. Le rôle de l'éducateur d'adultes, tel qu'il est conçu dans le Curriculum globALE, repose sur un noyau de valeurs et de principes communs qui sont d'une pertinence universelle, comme l'ont confirmé plusieurs années de mise en œuvre et de perfectionnement dans le monde entier.

Le curriculum peut être adapté aux contextes nationaux et locaux, en termes d'organisation, de contenu, de méthodes de formation et de modalités de mise en œuvre. S'il existe de nombreuses façons d'enseigner certains contenus, les compétences de base doivent rester l'épine dorsale des programmes de formation des éducateurs d'adultes.

L'objectif de développer un curriculum et un cadre de compétences pour l'AEA

s'aligne sur l'objectif de l'UIL d'aider les États membres à mettre en œuvre le *BFA* et la Recommandation *RALE*, ce qui, en retour, contribue à la réalisation des ODD. Il est important de garder à l'esprit que le Curriculum globALE n'est pas conçu comme une solution « prête à l'emploi », mais qu'il doit être contextualisé, c'est-à-dire adapté à des conditions et des systèmes spécifiques.

En tant que cadre de qualification standard pour les éducateurs d'adultes du monde entier, le Curriculum globALE fournit un point de référence pour les connaissances et les compétences qui peuvent être utilisées à l'échelle internationale tout en permettant l'intégration de contextes divers.

Nous espérons que ce cadre soutiendra les acteurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans leurs efforts de promouvoir des programmes de qualité et contribuera à la professionnalisation des éducateurs d'adultes par-delà les frontières, en reconnaissant et en développant non seulement des compétences essentielles mais aussi des valeurs partagées, conformément à notre aspiration commune à un apprentissage tout au long de la vie et au développement durable.

David Atchoarena est directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

Remerciements

Cette nouvelle version du Curriculum globALE est le résultat d'une initiative guidée par un groupe de pilotage composé de représentants de quatre partenaires, à savoir l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), DVV International (l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes, l'Institut allemand d'éducation des adultes – Centre Leibniz pour l'apprentissage tout au long de la vie (DIE) et le Conseil international d'éducation des adultes (CIEA).

Les partenaires du projet travaillent à l'élaboration de recommandations pour la mise en œuvre, partageant diverses modalités et options pour l'application du Curriculum global dans différents contextes et suggérant des voies pour la définition de critères à remplir (de la part des formateurs, des participants et des partenaires de mise en œuvre) ainsi que pour l'évaluation et la certification.

Le processus a été coordonné par Angela Owusu-Boampong et Werner Mauch (UIL), membres du groupe de pilotage du projet, qui comprenait également Uwe Gartenschlaeger (DVV), Susanne Lattke (DIE) et Katarina Popovic (CIEA), auteurs de la version révisée. Initialement développée en 2012/13 par DVV International (Levan Kvatchadze, Katarina Popovic, Jesco Weickert) et DIE (Susanne Lattke),

la première version du Curriculum globALE a été testée avec succès dans diverses régions, répondant ainsi au besoin d'un curriculum de base pour la formation et le perfectionnement des éducateurs d'adultes.

Pour cette nouvelle version, le groupe de pilotage a consulté des experts internationaux de toutes les régions afin de s'assurer que le curriculum était compatible avec la diversité des contextes régionaux et culturels dans lesquels se déroulent l'apprentissage et l'éducation des adultes. Nous sommes reconnaissants à toutes les personnes et organisations qui ont contribué au rapport et partagé leurs observations critiques. Nous remercions tout particulièrement Nadia Hashem, Timothy Ireland, Levan Kvatchadze, Thomas Lichtenberg, Stephen Onyekwelu, Jonghwi Park, Kathleen Parker, Samah Shalaby, Sabine Schmidt-Lauff et Silke Schreiber-Barsch, Carlos Vargas Tamez, Taina Tammelin-Laine, Mary Watugulu et Mari Yasunaga. Nous remercions Jennifer Kearns-Willerich pour la révision des textes et Cendrine Sebastiani pour son soutien efficace tout au long du processus.

Les apports fructueux de toutes les personnes mentionnées ci-dessus ont permis de façonner cette publication qui, nous l'espérons, contribuera à l'avancement de la professionnalisation des éducateurs d'adultes dans divers pays du monde.

Raison et contexte du

Curriculum globALE

Cette publication présente le Curriculum globALE (CG) qui définit un cadre de compétences de base pour les éducateurs d'adultes du monde entier. En fournissant des approches inter-curriculaires, le Curriculum globALE poursuit un objectif unique en son genre : professionnaliser l'apprentissage et l'éducation des adultes à l'échelle internationale.

L'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) représente une partie importante de l'apprentissage tout au long de la vie, aujourd'hui largement reconnu pour le rôle clé qu'il joue pour répondre aux défis mondiaux auxquels font face les personnes et les sociétés.

Le *Cadre d'action de Belém (BFA)*, le document final de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI, 2009) définit la professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes comme l'un des défis essentiels de la politique et de la pratique de l'AEA. À travers le *BFA*, les États membres s'engagent à développer des critères de qualité pour les curriculums et le matériel de formation, et pour améliorer la formation et les conditions de travail des éducateurs d'adultes. Ils ont pris cet engagement parce que « l'apprentissage et l'éducation des adultes dote les personnes des connaissances, capacités, savoir-faire, compétences et valeurs nécessaires pour qu'elles puissent exercer et faire progresser leurs droits, et prendre leurs destins en main. L'apprentissage et l'éducation des

adultes sont également indispensables pour réaliser l'équité et l'inclusion, réduire la pauvreté et construire des sociétés équitables, tolérantes, durables et fondées sur le savoir » (UIL, 2010).

Dans sa définition de l'AEA, la *Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE)* définit l'AEA en constatant que leur but suprême consiste à garantir que les adultes puissent pleinement prendre part à la vie de la société, y compris au monde du travail, et ce tout au long de leur existence. La Recommandation identifie trois domaines principaux d'apprentissage et de compétences qui revêtent de l'importance pour l'AEA :

- l'alphabétisation et les compétences de base ;
- la formation continue et les compétences professionnelles ;
- l'éducation libérale, populaire et communautaire, et les compétences citoyennes.

En termes de qualité et de professionnalisation, la *Recommandation de l'UNESCO*

sur l'apprentissage et l'éducation des adultes souligne qu'une « culture de la qualité dans le domaine de l'apprentissage des adultes nécessite des contenus et modes de fourniture pertinents, une évaluation des besoins axée sur les apprenants, l'acquisition de compétences et de connaissances, la professionnalisation des éducateurs, l'enrichissement des environnements d'apprentissage et l'autonomisation des individus et des communautés » (UNESCO, 2016a). L'UNESCO propose d'accorder l'attention « à la pertinence, l'équité, l'efficacité et l'efficience de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ». En outre, elle recommande de s'aligner sur l'offre d'AEA au moyen de programmes contextualisés, axés sur l'apprenant et adaptés sur le plan culturel et linguistique, ce qui garantirait un accès équitable et une participation durable à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, sans discrimination et en évaluant l'efficacité et l'efficience des programmes (*ibid*).

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 de l'ONU et ses Objectifs de développement durable (ODD) ont donné une nouvelle impulsion pour continuer de développer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Il est consacré aux problèmes liés à la faim, à

la pauvreté, à l'inégalité, au changement climatique, à la dégradation de l'environnement et au manque de paix et de justice. Étant donné que l'éducation est essentielle pour atteindre ces objectifs, lui est consacré un objectif spécifique, l'ODD 4 qui appelle les pays à « garantir une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (ONU, 2015). L'apprentissage et l'éducation des adultes sont des éléments essentiels de l'ODD 4 sur l'éducation de qualité. Ils contribuent à la réalisation de bon nombre des 16 autres Objectifs de développement durable. La cible 4.c en particulier vise d'ici à 2030, [à] accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés » (*ibid*). Les éducateurs d'adultes sont des agents essentiels qui dispensent un apprentissage et une éducation des adultes de qualité dans le monde entier. Par conséquent, la haute qualité de la formation des éducateurs améliorera non seulement celle des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes (AEA), mais aussi les capacités des pays à atteindre les Objectifs de développement durable (ODD).

Une étude de 2020 de DWV International, l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes a montré que les « liens entre l'apprentissage et l'éducation des adultes et les Objectifs de développement durable sont ancrés dans l'approche méthodologique de l'AEA. On considère l'apprentissage et l'éducation des adultes comme un processus de mobilisation, d'autonomisation et de transformation, processus qui se traduit d'un côté par l'acquisition de nouvelles connaissances, savoir-faire et compétences, mais qui peut aussi conduire à l'appropriation de processus politiques et décisionnels, et faire naître la volonté et la capacité d'agir. L'apprentissage et l'éducation des adultes sont axés sur l'apprenant et sont susceptibles de les mobiliser non comme de simples récipiendaires de connaissances, mais comme des agents du changement au sein de leurs propres existences et communautés » (Schweighöfer, 2019).

Pour déployer leur plein potentiel, l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent être soutenus par des personnes possédant les qualifications professionnelles nécessaires. Alors que les ensei-

gnants des jeunes enfants en milieu scolaire ont généralement suivi des programmes de formation professionnelle, souvent à un niveau universitaire (soit sous forme de formation préalable, soit sous forme de formation sur en cours d'emploi), ce n'est souvent pas le cas des personnes qui conçoivent les programmes d'éducation pour adultes et qui enseignent à des adultes. La professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes – une garantie de la qualité qui s'applique aux prestations, aux programmes et au personnel – est par conséquent perçue comme un défi clé pour atteindre les objectifs fixés dans le programme de développement durable.

Le rapport de base d'Alan Rogers (2005) pour l'édition 2006 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'UNESCO « L'alphabétisation, un enjeu vital » indique que malgré les tendances à la professionnalisation, la plupart des éducateurs d'adultes sont des facilitateurs bénévoles qui ne possèdent pas de qualifications leur permettant d'enseigner dans des classes d'adultes, ce qui est encore plus le cas des alphabétiseurs d'adultes. *Le Cadre d'action de Belém (BFA)*, adopté à la CONFINTEA VI, confirme que « le manque de possibilités de professionnalisation et de formation des éducateurs a eu des effets négatifs sur la qualité des services d'apprentissage et

d'éducation des adultes » (UIL, 2010), et nous rappelle qu'environ un tiers des 150 rapports nationaux sur l'AEA présentés à la conférence indiquaient que la qualification inappropriée du personnel était l'un des principaux domaines qui nécessitaient que l'on intervienne. *Le Cadre d'action de Belém* avait identifié la professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes parmi les défis essentiels dans les secteurs et fait observer que les États membres de l'UNESCO s'étaient engagés « à améliorer la formation, le renforcement des capacités, les conditions d'emploi et la professionnalisation des éducateurs d'adultes, notamment par des partenariats avec les établissements d'enseignement supérieur, les associations d'enseignants et les organisations de la société civile » (*ibid*).

Nombre de projets nationaux et trans-frontaliers de coopération ont depuis été créés dans le but d'identifier les exigences en matière de compétences, de définir des standards et de développer des offres d'apprentissage et d'éducation pour les adultes en général et pour les enseignants et les formateurs dans des domaines particuliers de l'AEA comme l'éducation et la formation professionnelles (EFP) (voir CEDEFOP, 2013 par exemple). L'UNESCO juge que la formation des éducateurs d'adultes est primordiale pour améliorer la

qualité des offres : en conséquence dans le troisième *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE 3)*, elle a appelé les pays à mesurer les progrès concernant la formation des enseignants, leurs conditions d'emploi et leur professionnalisation (UNESCO/UIL, 2016). Dans le GRALE 4 (UIL, 2019), sur les 157 États membres et deux États membres associés qui ont répondu à l'enquête, 52 % déclaraient avoir amélioré la formation préalable à l'emploi, 70 % (105 pays) faisaient état d'une amélioration de la formation en cours d'emploi et 58 % (79 pays) rapportaient que les conditions d'emploi des enseignants dans l'apprentissage et l'éducation des adultes s'étaient améliorés. Les pays mentionnaient un certain nombre de progrès, principalement en matière d'alphabétisation, de compétences de base, de formation continue et de développement professionnel (compétences professionnelles) ; les pourcentages relatifs à l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active) variaient entre zéro et 3 % (*ibid*). Ces résultats ont assurément un impact sur le degré de professionnalisation du personnel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans ces domaines concrets.

Ces évolutions constituent la base globale de l'initiative prise par l'Institut de

l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) en collaboration avec l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVG International), l'Institut allemand pour l'éducation des adultes – le Centre Leibniz pour l'apprentissage tout au long de la vie (DIE) et le Conseil International de l'éducation des adultes (ICAE) pour développer, tester et diffuser un curriculum de base révisé pour la formation des éducateurs d'adultes. La première version du Curriculum globALE avait été élaborée en 2012 par DVG International et la DIE ; Elle avait été expérimentée dans plusieurs pays partenaires de DVG International dès 2013. Elle a depuis été expérimentée avec succès dans plusieurs pays d'Amérique latine, d'Asie, de la région arabe et d'Europe. L'actuel curriculum révisé s'appuie sur ces expériences répond aux normes scientifiques internationales et il convient à une utilisation à l'échelle transnationale. Un groupe d'orientation composé de représentants des quatre partenaires – UIL, DVG International, DIE et ICAE – a consulté des experts internationaux de toutes les régions pour garantir que le curriculum puisse répondre à la diversité des contextes régionaux et culturels dans lesquels l'apprentissage et l'éducation des adultes sont déployés.

En outre, le développement d'un curriculum révisé et un cadre de référence commun pour l'apprentissage et l'éducation des adultes s'inscrit dans l'optique de l'objectif de l'UIL d'aider les États membres à mettre en œuvre le *Cadre d'action de Belém* et la *Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, qui contribuent quant à eux à atteindre les ODD.

Le Curriculum globALE vise à

- améliorer la professionnalisation de l'AEA en fournissant un cadre de référence commun et en proposant une norme de compétences pour que les éducateurs d'adultes exercent leur métier avec professionnalisme ;
- aider les prestataires d'offres d'apprentissage et d'éducation des adultes à concevoir et mettre en œuvre des programmes de formation des formateurs ;
- à favoriser les échanges de connaissances et la compréhension mutuelle entre les éducateurs d'adultes dans le monde entier.

La partie 1 de cette publication introduit le Curriculum globALE en détail. Elle commence par esquisser ses caractéristiques essentielles dans une brève description (1.1). Elle présente ensuite les sources les plus importantes sur lesquelles se fonde

ce curriculum ainsi que la méthode utilisée pour le développer (1.2). Les chapitres 1.3 – 1.5 expliquent les principes et considérations généraux qui sous-tendent le Curriculum globALE. Les éléments qui composent le curriculum et sa structure sont expliqués dans le chapitre 1.6. Il est suivi par un long chapitre (1.7) consacré à différents aspects de la mise en œuvre pratique du curriculum. La partie 1

s'achève sur les recommandations concernant un cadre de garantie de la qualité (1.8).

Les descriptions complètes des modules du Curriculum globALE seront présentées dans la partie 2 : compétences, sujets principaux, liens vers d'autres modules, notes concernant la mise en œuvre, recommandations pour l'application et la réflexion pratiques, et portée recommandée.



Partie 1 :

Le Curriculum globALE, une introduction



1.1. Brève description du Curriculum globALE

Le Curriculum globALE (CG) est un cadre de formation modulaire, axé sur les compétences, destiné à former des éducateurs d'adultes dans le monde entier. Il permet d'atteindre un **niveau de qualification** de base dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Le profil professionnel de référence utilisé est celui d'un éducateur d'adultes principalement en activité dans l'enseignement (au sens large). En d'autres termes, les résultats de l'apprentissage décrits dans le curriculum constituent une qualification que les enseignants, professeurs, formateurs, maîtres de conférences, facilitateurs et autres professionnels de ce type devraient posséder avant d'exercer leur tâche dans un cadre professionnel. En référence à la classification internationale type de l'éducation de l'UNESCO (CITE, 2011), le curriculum vise un niveau 5 de compétence. En raison de sa durée et de son volume plus réduits, un programme de formation

basé sur le Curriculum globALE ne suffirait normalement pas pour achever le niveau 5 de la CITE. Toutefois, eu égard au critère de complexité du contenu, une formation s'appuyant sur le CG pourrait être prise en compte pour mener à l'accomplissement d'un programme de niveau 5 de la CITE¹ (ISU, 2012), bien que cela dépende du cadre du pays, des niveaux de qualification, des mécanismes de reconnaissance des apprentissages antérieurs et d'une décision à l'échelle nationale.

Il s'agit d'une approche **générique** : les compétences contenues dans le Curriculum globALE aident les éducateurs d'adultes à travailler dans n'importe quel cadre, domaine et forme d'éducation (alphabétisation, éducation générale, formation professionnelle, éducation à la citoyenneté mondiale, apprentissage transformateur, etc.), tout en leur facilitant l'acquisition d'une base solide pour

¹ Par rapport au Cadre européen des certifications (CEC), le niveau de compétences ciblé par le curriculum serait classé aux alentours du niveau 5 du CEC

se spécialiser dans certains domaines ou pour travailler avec des groupes cibles spécifiques, dans un contexte professionnel qui a changé. La combinaison de connaissances, de compétences, de savoir-faire et de valeurs garantit le caractère **holistique** du CG.

Globalement, le CG repose sur quatre **principes généraux** : (1) l'orientation vers les compétences, (2) l'orientation vers l'action, (3) l'orientation vers l'apprenant et (4) la viabilité de l'apprentissage et la flexibilité. Il comprend un module d'introduction, **cinq modules thématiques de base** (base de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ; apprentissage des adultes et enseignement destiné aux adultes ; communication et dynamique de groupe dans l'apprentissage et l'éducation des adultes ; méthode d'apprentissage et d'éducation des adultes ; et planification, organisation et évaluation) et jusqu'à trois modules en option. Le module d'introduction et les cinq modules thématiques de base sont consacrés à des thèmes et facettes clés, importants en ce qui concerne la professionnalisation. Il aborde aussi plusieurs sujets transversaux (décrits au chapitre 1.7), à savoir les approches tenant compte de la dimension du genre, le développement durable et le changement climatique (éducation pour le développement durable) ainsi que les valeurs humanistes et démocratiques, et la citoyenneté mondiale (Campagne mondiale pour l'éducation/CME), y compris une approche axée

sur les droits humains et son application à l'apprentissage et à l'éducation.

Les résultats de l'apprentissage décrits dans le curriculum forment le noyau des paramètres standard communs à tous les pays et qui ne doivent pas être modifiés. De même, le Curriculum globALE peut aussi inclure une sorte de cadre de métacompétences pour les éducateurs d'adultes. Les résultats de l'apprentissage définis dans le curriculum correspondent exactement aux compétences que devraient posséder tous les éducateurs d'adultes, quel que soit le contexte géographique, institutionnel ou spécialisé dans lequel ils travaillent.

La mise en œuvre du Curriculum globALE suppose que l'on mette en place un programme de formation pour garantir que les apprenants acquièrent les compétences définies dans le curriculum et qu'ils puissent les mettre en pratique. La forme et le caractère précis des programmes peuvent varier – parfois considérablement – en fonction des besoins locaux.

Pour soutenir leur mise en œuvre, les descriptions des modules indiquent aussi comment obtenir les résultats souhaités pour l'apprentissage et comment développer les compétences qui vont avec. À cet effet toutes les descriptions (dans la partie 2 de cette publication) comportent des informations concernant **les caractéristiques de la mise en œuvre du CG** :

- un récapitulatif des sujets et questions qui feront l'objet d'une réflexion personnelle ;
- des recommandations pour une mise en œuvre méthodique et didactique ;
- des recommandations concernant le calendrier des modules individuels.²

L'ensemble de modules complet fournit par conséquent une base solide pour concevoir un programme de formation approprié, permettant aux éducateurs d'acquérir les compétences nécessaires.

Il n'y a pas d'ordre imposé entre les modules, bien qu'il y ait un ordre recommandé, qui préconise de commencer par le module d'introduction. En ce qui concerne les formats d'apprentissage, les modules font alterner les séquences d'enseignement, l'autoapprentissage individuel et les travaux pratiques pour garantir qu'il existe un lien solide entre la théorie et la pratique, le savoir et la mise en application.

L'interaction, les exercices, la réflexion et l'apprentissage interactif sont les principes didactiques principaux recommandés pour la mise en œuvre du CG.

Le curriculum peut être structuré en unités de leçons reposant sur un ensemble

de modèles allant du cours intensif à plein temps à un cours morcelé en leçons courtes sur une période prolongée. Si un module est divisé en deux parties, il vaut mieux que le participant passe à la seconde partie peu de temps après avoir terminé la première. Toutefois suffisamment de temps devrait être prévu entre l'accomplissement d'un module et le commencement du suivant.

Étant donné que les **contextes** et les **besoins spécifiques** des groupes cibles varient considérablement en fonction des régions, des établissements ou des domaines, les éléments listés dans les modules (les sujets, les lectures recommandées, les méthodes didactiques proposées) sont des recommandations soumises à des changements plus ou moins importants, qui dépendent du contexte. Certains pays disposent déjà d'un cadre, ou en développeront un, à moins qu'ils ne remanient un cadre existant en utilisant le Curriculum globALE comme référence. Ce curriculum a par conséquent pour vocation d'offrir une base permettant de personnaliser des programmes de formation variant du point de vue des sujets, du matériel, des méthodes et des formats, mais partageant un tronc commun de compétences.

² Il s'agit ici juste d'un exemple de format de mise en œuvre pour le curriculum global : un programme de formation traditionnelle par blocs compacts de leçons. Dans la pratique, il est possible d'obtenir les résultats de l'apprentissage souhaités en adoptant des méthodes et formats divers, et en les combinant de différentes façons.

Qui utilisera le Curriculum globALE ?

Il pourrait être utilisé dans différents contextes : dans les pays disposant déjà d'un cadre de référence pour les compétences des éducateurs d'adultes, le CG pourrait servir à améliorer et à étendre leurs programmes ou les inspirer pour trouver de nouvelles formes et contenus du point de vue international et comparatif des prérequis pour la formation des éducateurs d'adultes. Le caractère et la structure du CG permettent de l'intégrer dans les systèmes nationaux de formation des éducateurs d'adultes, en particulier avec la possibilité de valider les acquis antérieurs.

Pour les pays et régions qui ne disposent pas d'offres institutionnalisées, formalisées et certifiées pour le personnel de l'apprentissage et l'éducation des adultes, le CG pourrait constituer un point de départ de la professionnalisation. La validation des acquis antérieurs pourrait créer un bon lien entre les formations de courte durée et les offres futures plus professionnelles et mieux structurées. Dans les pays qui effectuent des réformes de l'éducation, le CG peut constituer un soutien précieux pour des mesures éducatives durables, fournir un personnel qualifié en matière d'AEA et garantir des offres de qualité.

De plus, le CG peut aider à faire la lumière sur les objectifs, les contenus et les compétences requises en structurant et en améliorant les offres de prestations « non systémiques » existantes. Ainsi l'apprentissage et l'éducation des adultes pourraient-ils devenir partie intégrante de la structure ou du système de qualifications d'un pays.

Le curriculum cible au départ **les établissements et organisations de l'apprentissage et de l'éducation des adultes** pour garantir le niveau professionnel des connaissances, compétences, savoir-faire et comportements des éducateurs. En tant que cadre de référence d'une assurance qualité, le Curriculum globALE est une référence internationale qui s'adresse aussi à d'autres **publics de spécialistes** et de décideurs politiques de l'éducation hors du cadre des établissements d'AEA. Différents types d'établissements et d'organisations pourraient bénéficier du Curriculum globALE : départements universitaires de licence et master, départements de formation continue, ministères de l'éducation, départements dans d'autres ministères, organisations de la société civile, services de formation au sein d'organisations diverses ou chez des prestataires privés. Des partenariats sont également envisageables.

Ce curriculum s'adresse aux **personnes se consacrant à la planification et à l'organisation de programmes de qualification ou de développement des éducateurs d'adultes**³. En définissant des résultats d'apprentissage, le curriculum offre un cadre d'orientation pour atteindre des

cibles à l'aide de programmes de formation. Avec les notes sur sa mise en œuvre et du matériel de soutien concernant ses contenus, ses méthodes et ses formats, le curriculum aide aussi à la planification et à la mise en œuvre de programmes individuels.

1.2. Comment le Curriculum globALE a-t-il été développé ? – Sources et partenaires

Le Curriculum globALE se fonde sur :

- a) les programmes de formation des formateurs existants recourant aux projets, recherches et travaux éducatifs réalisés par les partenaires (UIL, DVV International, DIE, ICAE) ;
- b) les systèmes de qualification et standards nationaux pour les éducateurs d'adultes ;
- c) les standards transnationaux de compétences pour les éducateurs d'adultes, développés dans le cadre de différents projets ;
- d) les évaluations et expériences de la première phase de mise en œuvre (2014-2019) ;
- e) la contribution du groupe d'orientation et des experts internationaux.

Expériences des partenaires du projet

Les points de vue et expériences en matière de politique, de recherche et de pratique des partenaires au projet ont été pris en compte dans la révision du Curriculum globALE. L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) par exemple, qui collabore avec les décideurs politiques et les planificateurs pour professionnaliser l'apprentissage et de l'éducation des adultes (AEA) et a soutenu de nombreux projets sur le renforcement des capacités dans le monde entier, a fourni des informations sur la méthodologie REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques [approche globale et innovante de renforcement des communautés pour le changement social et l'apprentissage]).

³ Les « éducateurs d'adultes » forment par conséquent eux-mêmes un groupe cible indirect du curriculum. Les différentes définitions de ce que sont les « éducateurs d'adultes » et les attentes associées à leur rôle professionnel peuvent considérablement varier dans les différents pays et régions du monde (voir aussi le chapitre 1.3 ci-dessous).

Fondée sur les idées de l'éducateur brésilien Paulo Freire, REFLECT vise à donner aux apprenants les moyens de développer leurs propres matériels et activités d'apprentissage, en fonction de leur situation socio-économique et politique (Hannemann, 2015). Avec ses principes sous-jacents de transformation sociale de Freire et la méthode PRA (Participatory Rural Appraisal) d'évaluation participative rurale (Gadio, 2011), cette approche souligne l'importance de l'interaction et du rôle central de l'apprenant, qui figurent tous les deux dans le Curriculum globALE.

DVV International (DVV International, 2020) a fourni une riche contribution grâce à son réseau de bureaux nationaux et régionaux implantés dans le monde entier, et à sa vaste expertise en matière de renforcement des capacités (DVV International, s.d.). L'organisation a initié et géré la création de la première version du Curriculum globALE et assumé le rôle déterminant qui consistait à l'expérimenter et à l'évaluer. En outre, les programmes de formation des formateurs sont un volet constant des activités du projet menées par DVV International et ont servi de point de départ à l'élaboration du CG. DVV International a développé des programmes de ce type pour différents domaines d'application – à savoir pour soutenir directement la professionnalisation du secteur, soit pour améliorer la qualité du travail éducatif et de la formation dans d'autres domaines. Nombre de principes sur lesquels se fonde le CG sont étayés par

les expériences de DVV International, ses contenus et les méthodes qu'il préconise.

L'**Institut pour l'éducation des adultes (DIE)** a fourni les recherches préliminaires nécessaires et une base scientifique fiable pour le Curriculum globALE. Conjointement avec DVV International, le DIE a développé la première version du CG, accompagné les expérimentations en qualité de conseiller et participé à ses révisions ultérieures. Les activités du DIE sont axées depuis longtemps sur l'enseignement, l'apprentissage et le conseil ainsi que sur les compétences et le professionnalisme des enseignants. Plus récemment, le projet national GRETA (DIE, 2020), qui développe et expérimente des produits et processus de reconnaissance et de validation des compétences des enseignants dans l'AEA, et la vaste étude de panel récemment lancée, intitulée « Teachers in Adult Education » – TAEPS-Enseignants dans l'éducation des adultes – (DIE, 2020a), ont apporté de précieuses contributions.

Le **Conseil International de l'éducation des adultes (ICAE)** a apporté le point de vue de la société civile et souligné l'importance essentielle d'un cadre des droits humains pour le Curriculum globALE ; il a aussi apporté une vision holistique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et des jeunes (ICAE, 2015). L'expérience de l'ICAE avec l'Académie internationale de plaidoyer pour l'apprentissage tout au long de la vie (IALLA – International Academy of Lifelong Learning

Advocacy), un programme international de renforcement des capacités pour les personnes travaillant dans le secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, a mis en lumière l'importance de promouvoir une approche participative et inclusive, et des méthodes encourageant l'autonomisation, l'assurance, l'appropriation et l'épanouissement personnel.

Systèmes et standards de qualification nationaux

Comme illustré par le *BFA* et les Rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes *GRALE 2* et *GRALE 3* (UIL 2010 ; 2013 ; 2016), les programmes de professionnalisation pour les (futurs) éducateurs d'adultes existent déjà dans de nombreux pays. Ils varient considérablement quant à la portée, à l'éventail des thèmes, au niveau de qualification et au degré de formalisation. Ils vont des cursus diplômants d'études en éducation qui se déroulent à l'université sur plusieurs années à des initiatives isolées, basées sur des projets et répondant à un besoin spécifique, mais qui manquent de ressources pour développer des programmes à long terme ou qui créent des liens avec le système d'éducation formelle. Les stages de formation continue d'une journée en font également partie. Ces derniers et les exemples qui suivent illustrent la diversité des modèles existants qui ont influé sur le développement et la révision du Curriculum globALE.

Des programmes et systèmes de qualification sont proposés en permanence

dans certains pays et les prestataires sont généralement des établissements d'enseignement supérieur ou d'importants organismes d'éducation des adultes qui proposent des offres de formation continue à leur propre personnel, par exemple des qualifications de base pour les professeurs. La plupart des programmes destinés aux éducateurs d'adultes dans les universités et établissements d'enseignement supérieur proposent une spécialisation de troisième cycle ou un master dans ce domaine.

Il existe des exceptions, par exemple le cursus de licence, de master et de doctorat en andragogie de la faculté de philosophie à l'université de Belgrade, en Serbie, et dans quelques autres pays européens. En Allemagne, par exemple, l'université à distance de Hagen propose un cursus de master à distance qui enseignent aux étudiants comment utiliser les nouveaux médias dans l'éducation et la formation des jeunes et des adultes. Parmi les employeurs potentiels des diplômés de ce cours figurent des établissements d'éducation et de formation générales et professionnelles, des instituts d'éducation des adultes et des sociétés. Dans le centre de formation des enseignants de l'Université technique de Kaiserslautern, il est entretemps possible d'acquérir une licence (B.Ed.) et une maîtrise (M.Ed.) en éducation.

En Finlande, les éducateurs d'adultes doivent être titulaires d'un diplôme d'un établissement d'enseignement supérieur ou d'une école d'éducation des adultes

avec un nombre obligatoire d'unités de valeur. La durée des formations en éducation des adultes varie ; il est aussi possible de suivre une formation d'enseignant en cours d'emploi.

Au Brésil, seuls les étudiants titulaires d'un diplôme de pédagogie peuvent se spécialiser dans l'éducation des adultes et/ou l'alphabétisation, mais seul un nombre très limité de cursus diplômants en pédagogie propose une telle spécialisation. La grande majorité des programmes de pédagogie n'offre qu'une « option » en éducation des adultes, un cours axé généralement sur l'aspect historique de ce secteur.

En Égypte, il n'existe pas d'établissements d'enseignement supérieur spécifiques pour l'éducation des adultes. Toutefois, il existe des programmes de troisième cycle permettant aux étudiants d'obtenir un diplôme en éducation des adultes au terme d'un programme théorique d'un an, ce qui leur ouvre l'accès à une formation complémentaire ultérieure.

En Amérique du Nord, des centres de programmes d'apprentissage professionnel et à temps partiel dans certains établissements d'enseignement supérieur proposent un diplôme d'enseignement et de formation des adultes. Ainsi, le Durham College pour l'apprentissage professionnel et à temps partiel en Ontario, Canada (Durham College, 2020) propose une formation aux éducateurs d'adultes et aux facilitateurs de formation

des adultes, que ce soit dans l'environnement formel d'une salle de classe ou en facilitant des séminaires, en formant des employés ou en dispensant des cours dans le cadre de programmes d'intérêt général destinés à des adultes. Il est décerné aux diplômés du programme un certificat « d'aptitude à l'enseignement et la formation des adultes ».

Parfois, les programmes naissent à l'initiative d'un organe gouvernemental comme le Literacy Information and Communication System (LINCS, s.d.). Lincs, est une initiative nationale du ministère américain de l'Éducation qui a pour vocation d'offrir aux praticiens de l'éducation des adultes des possibilités de se former. Dans d'autres cas, par exemple en Palestine, les ministères de l'Éducation interviennent activement aux côtés d'établissements de l'enseignement supérieur et d'organisations de la société civile en mettant sur pied un système professionnel pour la formation des éducateurs et des formateurs d'adultes. En République de Corée, le ministère de l'Éducation certifie la réussite des participants à tout un ensemble de cours destinés aux éducateurs d'adultes, y compris à un programme pour « l'éducateur tout au long de la vie » (défini comme « un spécialiste de terrain chargé de gérer l'ensemble du processus d'apprentissage tout au long de la vie, de la planification du programme à sa mise en œuvre, en passant par son analyse, son évaluation et son enseignement ») (UIL, 2019a).

Dans certains pays, les systèmes nationaux de qualification des éducateurs d'adultes ont été mis en place hors des universités. En Europe, on en trouve des exemples en Autriche (certificat de l'académie autrichienne de formation continue WBA-Weiterbildungsakademie Österreich. WBA, 2020), en Suisse (certificat de la Fédération suisse pour la formation continue. SVEB/FSEA, 2021) et au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord. Certains de ces systèmes, comprennent, entre autres, la certification de compétences acquises de façon informelle (par exemple le projet GRETA en Allemagne : ce modèle valide les compétences informelles et non formelles des enseignants et des formateurs). Utiliser une méthode de reconnaissance qui valide, certifie et combine des compétences existantes et une participation à des modules du curriculum permet aux éducateurs d'adultes d'accéder dans ces pays à une qualification reconnue à l'échelle nationale (DIE, 2020).

Dans d'autres régions du monde également, des organismes professionnels sont souvent chargés de ces programmes de formation des formateurs. Par exemple, en République-Unie de Tanzanie, il n'existe ni curriculum national pour former les éducateurs d'adultes ni système de reconnaissance de leur profession dans un cadre public. Toutefois, l'Institut de l'éducation des adultes (Institute of Adult Education-IAE) du pays est officiellement missionné pour former les éducateurs d'adultes et pour concevoir et coordonner

des programmes menant à des certificats, des diplômes et des licences en éducation des adultes. En Afghanistan, l'Association nationale afghane pour l'éducation des adultes (Afghan National Association for Adult Education-ANAFAE) soutient le développement de centres locaux d'apprentissage des adultes et promeut des stratégies et programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Cette organisation dirige aussi des programmes de renforcement des capacités pour former des enseignants, des formateurs et du personnel administratif et financier pour les centres d'apprentissage des adultes.

Le Curriculum globALE a pu être utilisé dans tous ces contextes nationaux, où il a certes joué des rôles divers, mais où il a toujours contribué à la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, dans l'optique de la professionnalisation du secteur dans les pays respectifs.

Des standards transnationaux de compétences pour les éducateurs d'adultes, développés dans le cadre de différents projets

Il n'existe que peu d'études transnationales et mondiales sur les compétences des éducateurs d'adultes, et la diversité des modèles et programmes présente de sérieuses difficultés méthodologiques qu'exacerbent les exigences financières. Même le rapport de référence confectionné par Alan Roger pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 « L'alphabétisation, un enjeu vital » (UNESCO, 2006), se concentre uniquement sur la formation

des alphabétiseurs d'adultes, y incluant toutefois un certain nombre de pays en développement.

Pour compenser ce déficit, les études européennes suivantes ont été prises en compte lors de l'élaboration du Curriculum globALE :

- le projet de développement d'un curriculum de la Commission européenne A Good Adult Educator in Europe (AGADE. Un bon éducateur d'adultes), 2004-2006 (Jääger, Irons, 2006) ;
- le projet de la plateforme EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe – Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe) intitulé Validation of Informal and Non-formal Psycho-Pedagogical Competencies of Adult Educators (VINEPAC. Validation des compétences psychopédagogiques informelles et non formelles des éducateurs d'adultes, 2008), 2006-2008 (VINEPAC, 2008);
- Flexi-Path Flexible professionalisation pathways for adult educator between the 6th and 7th level of EQF (Flexi-Path. Parcours flexibles de professionnalisation des éducateurs d'adultes entre le sixième et le septième niveau du Cadre européen des certifications/CEC,) (Flexi-Path Partnership, s.d.) ;
- le programme d'apprentissage tout au long de la vie de l'UE Qualified To Teach (QF2TEACH. Qualifiés pour enseigner), 2009-2011 (Bernhardsson et Lattke, 2011) ;

- le projet ALPINE (Adult Learning Professions in Europe – Professions de l'éducation des adultes en Europe), probablement l'étude la plus complète de toutes, qui a élaboré des Compétences clés pour les professionnels de l'apprentissage des adultes (Key competencies for adult learning professionals). L'étude européenne menée par un institut néerlandais Research voor Beleid (2010) visait à identifier les compétences clés exigées des éducateurs d'adultes en Europe en matière de compétences clés et à créer un cadre de référence des compétences clés pour les professionnels de l'apprentissage des adultes. Ce cadre de référence couvre tout le secteur de l'éducation des adultes, y compris les rôles et fonctions possibles des professionnels (Buischool *et al.*, 2010).

Bien qu'exclusivement axée sur les éducateurs en alphabétisation des adultes, l'étude transnationale réalisée par Alan Rogers (UNESCO, 2006) est, elle aussi, hautement pertinente pour la professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Elle comprend un certain nombre de pays en développement et nous fournit ainsi une vue d'ensemble intéressante et utile et des comparaisons appréciables.

Le pôle Éducation et recherche pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'ASEM (Asia-Europe Meeting – Dialogue Asie-Europe) a offert un point de vue eurasien en 2010 (puis en 2015) ; les partenaires ont porté une attention particulière aux

points suivants : responsabilités, compétences et profils des personnes travaillant dans le secteur de l'éducation des adultes ; professionnalisation de l'éducation des adultes dans plusieurs régions et nations ; et exemples de qualifications pour les personnes travaillant dans l'éducation des adultes.

Commentant les résultats de l'ASEM, Dang (2010) a noté que « bien que ces deux régions du monde (l'Europe et l'Asie) aient des traditions, des approches et des besoins différents en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes », la plupart des experts qui ont participé à l'étude « partagent l'opinion selon laquelle les enseignants et les formateurs de l'éducation des adultes sont la pierre angulaire du système, car ils possèdent certaines qualifications, compétences et savoir-faire pour garantir la qualité des programmes et des activités d'apprentissage destinées aux adultes ».

Les partenaires du CG reconnaissent cette diversité : par exemple, en Europe, les éducateurs d'adultes obtiennent la plupart du temps leurs qualifications en suivant des programmes universitaires diplômants ou dans le cadre de programmes de formation continue proposés par des établissements d'éducation des adultes. Parmi les méthodes de formation des éducateurs d'adultes en Inde, citons la méthode en cascade qui consiste à former une cohorte ou génération de formateurs à un thème spécifique et, dès qu'ils sont qualifiés ou considérés comme aptes à exercer la fonction de formateur, ils deviennent

les formateurs d'une seconde cohorte, etc. ; la méthode de formation directe, la méthode participative et la méthode d'enseignement ouvert à distance. Ces formations permettent à leurs participants d'obtenir un certificat, un diplôme, une licence ou un diplôme de troisième cycle dans l'une des dix universités ouvertes du pays, étant donné qu'en Inde, l'éducation des adultes porte souvent encore sur l'alphabétisation fonctionnelle. Citant Zhu *et al.* (2010) et Egetenmeyer (2010), Dang (2010) remarque que « la Chine met quant à elle davantage l'accent sur la définition d'exigences formelles en matière de qualifications universitaires et de traits de personnalité qualifiant pour l'enseignement des adultes [...], alors que l'Europe recherche des transitions mouvantes entre les différents parcours de qualification à l'intérieur du CEC, le Cadre européen des certifications »

Ces exemples et comparaisons concrets étaient précieux, au même titre que les modèles de professionnalisation et les initiatives et projets visant à professionnaliser l'apprentissage et l'éducation des adultes : les programmes des universités indiennes et allemandes, l'outil Validpack d'évaluation et de validation des compétences des professeurs et formateurs en Roumanie, le modèle Kirkpatrick en quatre étapes pour évaluer les professeurs et les formateurs en Indonésie, l'apprentissage par vidéo numérique et basé sur des cas en Allemagne et l'étude Delphi des futures compétences des professeurs d'université en Lettonie (Egetenmeyer et Nuissl, 2010).

Évaluations et expériences de la première phase de mise en œuvre (2014–2019)

Jusqu'à présent, le CG a été lancé et mis en œuvre dans un ensemble de pays d'Europe (Arménie, Bosnie-Herzégovine, Croatie, République de Moldavie et Ukraine), d'Asie centrale (Kirghizistan, Tadjikistan et Ouzbékistan), d'Asie du Sud-Est (République démocratique populaire lao), d'Amérique latine (Cuba, Équateur, Mexique, Guatemala et Pérou) et des États arabes (Jordanie et Palestine). Chaque formation comportait une évaluation qui portait la plupart du temps sur trois éléments :

- 1 l'utilité du cadre global de compétences pour les éducateurs, évaluée par les participants durant les formations ;
- 2 les thèmes : tant en termes des quantités de connaissances et d'informations transmises que de complexité ;
- 3 les méthodes : les types de méthodes et leur adéquation.

Certains modules, éléments et unités de modules ont été mis en œuvre dans le cadre d'autres projets et ensembles de formations.

Les participants, les formateurs et les organisateurs ont confirmé la nécessité et l'utilité d'un curriculum de ce type et se sont montrés convaincus de la nécessité d'établir une compréhension transnationale, un tronc de connaissances, de compétences, de savoir-faire et d'attitudes communs à tous les professionnels de l'apprentissage

et de l'éducation des adultes. Bien que la durée du programme se soit parfois avérée être ambitieuse, les participants étaient d'avis qu'un développement ciblé des compétences pédagogiques et une formation bien structurée des formateurs amélioreraient considérablement la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Ils ont jugé que le réseautage et le partenariat à l'échelle nationale et régionale étaient bénéfiques.

Par ailleurs, les participants, les formateurs et les organisateurs ont jugé que les méthodes dynamiques interactives étaient extrêmement motivantes et utiles, qui plus est quand elles étaient étayées par des connaissances théoriques. Ils ont vivement recommandé d'intégrer au curriculum des possibilités d'autoréflexion et de formulation de points de vue critiques, ainsi que des indications pour une utilisation pratique des compétences acquises et des exercices concrets.

Le Curriculum globALE a été systématiquement analysé pour définir un tronc commun définitif, qui maximiserait sa pertinence pour les pays et régions concernés. C'était aussi l'objectif principal des consultations internationales avec les experts de différentes régions.

Contribution du groupe d'orientation et des experts internationaux.

La première version du CG s'appuyait sur la vaste expérience en matière de programmes de formation des éducateurs d'adultes dans le monde entier, y

compris de programmes de renforcement des capacités et de professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le cadre du travail de DWV International. La nouvelle version y ajoute la riche expérience acquise lors de l'expérimentation du programme dans de nombreux pays et régions, et les résultats de son suivi et de son évaluation.

En outre, tandis que la première version garantissait que le curriculum se fondait sur des bases et principes de la science et de la recherche, d'autres mesures peaufinaient sa contextualisation et examinaient des possibilités d'ancrage national. Ceci a été effectué lors d'un atelier international de lancement qui s'est tenu en 2019, à Hambourg, au cours duquel d'éminents experts de différentes régions du monde ont mis à profit leur solide expérience en la matière pour réexaminer le curriculum

et les cadres de compétences. L'objectif consistait à définir les éléments essentiels du curriculum et des cadres de compétences et de les développer plus avant, puis de consolider les résultats lors de nouvelles consultations prévues entre juillet et septembre 2020.

Un groupe plus large d'experts internationaux s'est consacré à la question de la pertinence pratique et de la praticabilité de la mise en œuvre du Curriculum globALE au niveau mondial. Ils ont aussi évalué la « valeur régionale » de l'objectif, de l'approche et du contenu du Curriculum globALE. Le groupe d'orientation, composé de membres de l'UIL, de DWV International, du DIE et de l'ICAE, a guidé et coordonné les processus de révision, participé à chacune des phases et des étapes, et contribué à y apporter la dernière touche.

1.3. Le rôle de l'éducateur d'adultes dans divers contextes

Bien que les exemples de projets du chapitre 1.2 dépassent les frontières, la majorité des efforts et expériences liés à la qualification des éducateurs d'adultes ont un caractère national. Ils sont pensés pour un contexte culturel et social spécifique. Cependant, aucune tentative reconnaissable n'a jusqu'à présent été entreprise pour établir des profils et standards de compétences communs ou pour déve-

lopper des curriculums communs pour la formation des éducateurs d'adultes à l'échelle mondiale. Bien que ce fait soit dû en partie à la complexité de la coopération internationale, il est aussi largement imputable aux différentes conceptions de l'AEA, et du personnel qui y est associé.

D'un point de vue mondial, **les rôles des éducateurs d'adultes** couvrent un

éventail extrêmement vaste (plusieurs des études mentionnées dans le chapitre 1.2 fournissent plus d'informations sur les conceptions diverses des rôles des éducateurs d'adultes). Les opinions divergent sur les tâches qui sont du ressort de l'éducateur d'adultes et sur les qualifications nécessaires pour les effectuer. Dans certains pays, les éducateurs d'adultes sont simplement des personnes capables de lire et d'écrire, et d'enseigner avec succès ces compétences. Ailleurs, cette tâche pédagogique requiert une forme de préparation particulière. Dans beaucoup de pays, transmettre des informations est considéré comme la mission principale de l'éducateur d'adultes, conformément au concept traditionnel du professeur. En revanche, d'autres pays envisagent une évolution claire du rôle de l'éducateur d'adultes vers une fonction d'orientation, de soutien et de facilitation. Coach, facilitateur, animateur, conseiller et guide sont les rôles cités dans ces pays pour les éducateurs d'adultes. Ils gagnent de plus en plus de terrain sur les termes classiques comme formateur (d'adultes), professeur (pour adultes) et éducateur d'adultes. Certains de ces termes soulignent la fonction de transmission associée à ce rôle et les compétences, les capacités et les savoir-faire à transmettre. D'autres mettent davantage l'accent sur la fonction de soutien et de facilitation de l'éducateur d'adultes pour l'accomplissement de soi, l'autonomisation et le développement de la personnalité des apprenants.

Le Curriculum globALE ne repose sur aucun de ces concepts de rôles mais il les couvre tous au contraire en intégrant les caractéristiques essentielles des trois rôles mentionnés ci-dessus : (1) transmettre le savoir et développer les compétences (l'enseignant en tant qu'expert et professeur), (2) soutenir et faciliter les processus d'apprentissage (l'enseignant en tant que coach et facilitateur), et (3) soutenir le développement personnel, autonomiser les participants et les motiver à apprendre tout au long de la vie (l'enseignant en tant que guide et motivateur). Dans la pratique, une séparation claire de ces rôles n'est pas toujours possible et il en résulte souvent un mélange. Le curriculum actuel reflète cette tendance. Le socle commun de ces différents rôles se situe dans les compétences sous-jacentes que les éducateurs d'adultes devraient posséder dans n'importe quel contexte professionnel, culturel, institutionnel ou thématique. Le curriculum se fonde sur cet ensemble de compétences de base qui impliquent l'existence d'un certain concept du rôle de l'éducateur d'adultes, posant ainsi une exigence en matière de performances professionnelles.

La **réorientation** mentionnée ci-dessus, à savoir l'évolution de la fonction de transmission vers celle de facilitation, se répercute aussi sur la façon dont la formation des éducateurs d'adultes est élaborée sur le plan conceptuel. Par exemple, nous observons une forte influence de

Paulo Freire en Amérique latine. Avec son concept de conscientisation critique (*conscientização*), Freire (2000) a puissamment influé sur le concept de l'éducateur d'adultes en Amérique latine où l'on considère que la tâche principale de l'éducateur d'adultes consiste à développer la réflexion critique (*reflexão crítica*) chez les apprenants.

Autre différence : les **prestataires et les cadres institutionnels** de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Le rôle de l'éducateur d'adultes n'est pas le même selon qu'il opère dans un système d'éducation formelle ou au sein d'une organisation gouvernementale, ou que le travail est effectué par des prestataires de formations commerciaux ou dans la société civile où des organisations non gouvernementales proposent des programmes d'enseignement.

Eu égard aux contextes très différents de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans **les différents pays et régions**, le curriculum renvoie délibérément seulement aux extrants : les compétences elles-mêmes, qui sont vaguement définies dans le curriculum. En ce qui concerne les intrants, à savoir le contenu spécifique et les exemples de mise en œuvre, le curriculum offre suffisamment de place pour intégrer dans sa conception des éléments locaux, culturels et autres détails spécifiques. Les parties modulables du curriculum contribuent aussi à ce processus.

Comme pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, le rôle de l'éducateur d'adultes dépend d'aspects économiques, de facteurs sociaux et culturels et des évolutions dans le domaine de l'éducation, y compris des caractéristiques du système de l'éducation et de la place que l'apprentissage et l'éducation des adultes occupent en son sein. Cela pose certaines limites à un curriculum qui vise à s'appliquer à tous les pays, toutes les régions et tous les domaines.

L'interdépendance des Objectifs de développement durable ajoute à la complexité du rôle des formateurs et des éducateurs. Par conséquent, les exigences concernant « un tronc commun de connaissances et compétences » pour les éducateurs d'adultes ont augmenté, de même que la complexité de leurs tâches. Ils doivent maîtriser des sujets transversaux, travailler avec des groupes cibles dans des lieux d'apprentissage de plus en plus divers et faire face aux changements qui s'accroissent dans toutes les sphères de la vie – dans le monde contemporain, un curriculum pour les éducateurs d'adultes doit répondre à plus de demandes que jamais. Ces tendances mondiales, ainsi que les programmes existants et les efforts des différents acteurs et organisations pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en professionnalisant le secteur, constituent la base pour développer un curriculum mondial. Le Curriculum globALE soutient la professionnalisation de l'AEA en définissant

un noyau de compétences comme cadre de référence pour les qualifications des éducateurs d'adultes, indépendant des domaines de travail spécifiques. Il n'est pas seulement global dans le sens géographique du terme, mais aussi dans la mesure où il englobe un tronc de connaissances, de compétences, de savoir-faire et d'attitudes, tous adaptés non seulement

aux formateurs dans la formation continue professionnelle, aux enseignants travaillant dans le domaine de l'alphabétisation ou dans des écoles publiques, mais aussi aux militants engagés sur le plan pédagogique dans des mouvements sociaux, aux professeurs de cours de recyclage ou aux facilitateurs dont les cours sont axés sur l'autonomisation.

1.4. Le Curriculum globALE et l'approche fondée sur les droits humains

Le Curriculum globALE adopte une approche fondée sur les droits humains comme principal cadre et concept pour définir « l'esprit » du curriculum et les différents aspects de sa mise en œuvre. Comme l'affirme l'UNESCO (2015) :

« La vision humaniste réaffirme un ensemble de principes éthiques universels appelés à constituer le fondement d'une approche intégrée de la finalité et de l'organisation de l'éducation pour tous. Cette approche a des incidences sur la conception des processus d'apprentissage qui favorisent l'acquisition de connaissances pertinentes et le développement de compétences au service de notre humanité commune. L'approche

humaniste porte le débat sur l'éducation au-delà de son rôle utilitaire dans le développement économique. Son objectif central est une éducation inclusive dont personne n'est exclu ou marginalisé. Elle sert de guide pour accompagner la transformation du paysage éducatif mondial et maintenir le rôle central des enseignants et des autres éducateurs pour faciliter les processus d'apprentissage en vue du développement durable de tous ».

Nombre de documents internationaux définissent les droits humains comme le cadre de leur travail et l'approche essentielle qui sous-tend beaucoup de relations.

« Dans une approche fondée sur les droits humains, ces droits déterminent la relation entre les individus et les groupes disposant effectivement de droits (les titulaires de droits) et l'État et les acteurs non étatiques auxquels incombent les obligations correspondantes (les entités responsables). Cette approche identifie les titulaires de droits (et ce dont ils peuvent se prévaloir) et les entités responsables correspondantes (et leurs obligations), et vise à renforcer les capacités des titulaires de droits à faire valoir leurs droits, et celles des entités responsables à assumer leurs obligations » (UNSDG, 2003).

Cela implique qu'au lieu d'être un service proposé en fonction des disponibilités, l'éducation est un droit garanti que les « entités responsables » doivent permettre d'exercer.

Bien que le Curriculum globALE reconnaisse la valeur instrumentale de l'éducation pour répondre à des besoins divers et remplir différentes tâches dans la vie d'un adulte (travail, famille, santé ou citoyenneté), il s'inspire de la conception selon laquelle l'apprentissage et l'éducation des adultes sont une valeur et un droit de base, ce que confirme par exemple le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels qui constate que l'éducation « doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu

d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme » (HCDH, 1966). Dans « L'Observation générale no 13 : Le droit à l'éducation » (paragraphe 24), adoptée lors de la vingt et unième session du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, le 8 décembre 1999, le HCDH souligne que « la jouissance du droit à l'éducation de base n'est soumise à aucune condition d'âge ou de sexe: elle vaut pour les enfants, les adolescents et les adultes, y compris les personnes âgées. Dans ce sens, l'éducation de base fait partie intégrante de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente. L'éducation de base étant un droit qui s'applique à tous les groupes d'âge, les programmes et les systèmes éducatifs correspondants doivent être conçus de manière à convenir aux apprenants de tous âges » (HDCH, 1999, para. 24).

Du point de vue des droits humains, l'apprentissage et l'éducation des adultes font essentiellement partie des conditions préalables pour exercer le droit à l'épanouissement personnel et à se réaliser pleinement. Le Curriculum globALE allie ces deux facettes de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en combinant les principes qui le sous-tendent avec des valeurs et attitudes qui devraient faire partie de l'AEA, au même titre que le savoir ainsi que les compétences et savoir-faire pratiques à acquérir et à développer.

Pour garantir le droit à l'éducation pour tous les apprenants adultes, quatre groupes assument différentes responsabilités présentées ci-après.

Le rôle de l'État

Le concept de l'éducation en tant que bien public est depuis longtemps l'un des principes fondateurs du discours international sur le développement de l'éducation. Il implique traditionnellement un rôle prépondérant des instances publiques dans la prestation et le financement d'offres d'enseignement. En d'autres termes, l'État a la responsabilité de protéger, de respecter et de réaliser le droit à l'éducation. Dans son « Manuel sur le droit à l'éducation », l'UNESCO (2019) décrit « les 'caractéristiques essentielles' de l'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux. L'éducation doit être : à disposition, accessible, acceptable et adaptable » (UNESCO, 2020).

Pour satisfaire à cette obligation de garantir le droit à l'éducation, l'État doit fournir des systèmes appropriés permettant aux individus de s'engager dans l'apprentissage tout au long de la vie. Au niveau intermédiaire, le personnel qualifié doit être formé et bénéficier de conditions de travail adaptées et sûres, ainsi que d'une rémunération raisonnable. À l'échelle locale, les équipements d'apprentissage pour adultes doivent être accessibles et adéquates pour répondre aux besoins des apprenants adultes.

Le rôle de la société civile

Tous les prestataires d'offres d'AEA – conformément à leurs missions et à l'étendue de leurs responsabilités – doivent fournir un environnement propice à favoriser l'apprentissage tout au long de

la vie pour tous. « Traditionnellement », la société civile soutient et défend les droits humains et le droit à l'éducation, en particulier pour les groupes marginalisés et vulnérables. Elle doit contribuer à l'éducation et à l'apprentissage dans les communautés, engager des bénévoles et aider à maintenir l'éducation à travers différentes crises.

Le rôle des éducateurs d'adultes

Dans leur première conclusion, les Nations Unies, s'appuyant sur l'approche fondée sur les droits humains, considèrent que « les individus sont des acteurs clés de leur propre développement, plutôt que des bénéficiaires passifs de biens et de services » (UNDG, 2003). En tant que tels, les éducateurs d'adultes doivent tenir compte de différents besoins en garantissant un environnement propice au respect et doivent s'efforcer d'autonomiser les apprenants pour qu'ils prennent en charge leurs propres intérêts et réalisent ce à quoi ils aspirent. En se servant de connaissances méthodologiques, ils permettront aux apprenants de prendre une part active dans le processus d'apprentissage et, en fonction des circonstances, les aideront à aborder les questions qui les préoccupent.

Le rôle des apprenants

L'éducation n'est pas un bien que l'on peut consommer mais un processus auquel on se livre. Même en disposant d'un environnement propice, l'acte d'apprendre est exécuté par les apprenants. Par conséquent, ils partagent la respon-

sabilité du succès de l'apprentissage. Il faut leur faire prendre conscience de leurs droits (le droit humain à l'éducation) et de leur part de responsabilité, ce qui englobe les attitudes, les compétences et les comportements à l'égard de l'apprentissage et pendant le processus d'apprentissage en soi. Pour les apprenants, cela suppose le droit et la possibilité d'initier, si nécessaire, un apprentissage autodirigé, par exemple un cercle d'apprentissage. À cette fin, il est possible d'utiliser la méthode REFLECT qui s'emploie à « aider les personnes dans leur lutte pour faire valoir leurs droits, affronter l'injustice et changer de place au sein de

la société » (Rhizome, 2020). L'approche socioconstructiviste qui souligne la nature collaborative de l'apprentissage est tout à fait adaptée à cela.

Ces quatre rôles se complètent les uns les autres pour que l'apprentissage des adultes puisse être utile et répondre à différents besoins et attentes. Les acteurs de l'AEA doivent collaborer afin de garantir le fonctionnement de l'apprentissage tout au long de la vie. Le Curriculum globALE a pour vocation d'aider les éducateurs d'adultes à remplir leur rôle aussi bien que possible.

1.5. Principes du Curriculum globALE

Le Curriculum globALE repose sur cinq principes généraux : l'orientation vers les compétences, l'approche par l'action, l'orientation sur les participants, la durabilité de l'apprentissage et la flexibilité. Ils sont dérivés de la vision de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, de son but et de son fondement épistémologique, et ils concernent aussi sa future utilisation pratique. Il existe nombre d'autres principes enracinés dans la recherche scientifique et les expériences pratiques, qui devraient orienter et appuyer la mise en œuvre du curriculum. Ceux-ci sont développés en détail dans divers passages de cette publication.

Orientation vers les compétences

Le Curriculum globALE se veut orienté vers les « résultats », une tendance qui prévaut depuis longtemps dans le domaine de l'éducation et qui correspond à la direction de la politique de l'éducation. Le débat sur la professionnalisation et la qualité de la formation continue s'inscrit de plus en plus aussi dans cette optique. La *Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE)* en définit par exemple l'objectif comme suit : permettre « aux apprenants d'acquérir et d'accumuler des connaissances, de l'expérience et des

qualifications grâce à une participation souple et à une accumulation d'acquis d'apprentissage à différents stades » (UNESCO, 2016).

La compétence est une question complexe et controversée, mais elle permet de venir à bout des nombreux problèmes dus à l'utilisation dominante du concept de « savoir-faire » en lui donnant de la « substance ». L'Organisation de coopération et développement économiques (OCDE) en résume ainsi la définition : « Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier (OCDE, 2005). Il inclut des éléments cognitifs (par ex. savoir, comprendre...), des aspects fonctionnels (par ex. capacité à faire, accomplir...) ainsi que des attributs personnels et interpersonnels ou sociaux (par ex. sociaux, interpersonnels, émotionnels, organisationnels...). Bien que le terme savoir-faire soit parfois employé comme synonyme de compétence, ce dernier est compris dans un sens plus large, comprenant en particulier des valeurs éthiques. Dans le contexte du Curriculum globALE, la compétence englobe un ensemble d'éléments distincts (savoir, savoir-faire, attitudes, etc.) ainsi que la capacité à les faire interagir et à les employer correctement dans des situations spécifiques. Dans ce sens, la compétence renvoie à la

capacité à agir et à réfléchir dans certains contextes – par exemple dans le contexte professionnel d'un éducateur d'adultes. Le CG encourage cette capacité à agir et prend en compte, tout au long du curriculum, les éléments susmentionnés qui définissent la compétence.

Il soutient l'acquisition de capacités cognitives et de savoir-faire – mais l'élément supplémentaire auquel fait référence l'OCDE, les attitudes, est tout aussi important. Cet élément inclut la capacité à l'auto-réflexion : l'examen de ses propres opinions, valeurs, motivations et influences émotionnelles. Autre élément clé : la compréhension du contexte social plus large qui façonne les conditions sur lesquelles reposent les actions de chaque éducateur d'adultes. Cela inclut non seulement le contexte politique et juridique dans un pays ou une région, mais aussi la terminologie, les concepts et les points de vue sur l'apprentissage et l'éducation des adultes qui prédominent, ce qui inclut les points de vue et paradigmes tacites et latents. La tolérance et/ou les préjugés existants au sujet de l'éducation et de l'apprentissage des adultes sont également en lien avec le contexte qui influence les actions des éducateurs d'adultes. La réflexion consciente à ce sujet compte par conséquent parmi les compétences de base qui leur sont nécessaires pour travailler de façon professionnelle.

Bien que les approches et concepts « d'un bon éducateur d'adultes » incluent

la personnalité et des traits de caractère parfois même jugés « primordiaux », les traits communs à différents types d'apprenants adultes (comme l'honnêteté, la justice, l'équité, la bienveillance) ne font pas partie du curriculum. Les traits de personnalité et les comportements qui en résultent font partie des « valeurs » que promeut le curriculum, bien qu'ils soient parfois perçus comme des compétences. Par exemple, Ling (2010), dans l'esprit de la philosophie confucianiste, fait référence à la respectabilité, à l'intégrité, à l'honnêteté, à la sincérité, à la fiabilité, à la bienveillance et à l'estime de soi rationnelle en affirmant que « l'humanité » est une compétence essentielle pour les professionnels de l'apprentissage tout au long de la vie. Les traits de caractère peuvent alors être considérés comme des conditions pour être un bon formateur. Toutefois, leur évaluation peut se révéler difficile et il peut s'avérer impossible d'acquérir des traits de caractère comme on acquiert des compétences. Dans son rapport pour la DIE intitulé *Adult Education in Lifelong Learning and the Need to Professionalize the Ranks of Stakeholders : The Asian Perspective* (L'Éducation des adultes dans l'apprentissage tout au long de la vie et la nécessité de professionnaliser les rangs d'acteurs : la perspective asiatique) Panahon (2009) émet la recommandation suivante : « Les professeurs et les formateurs devraient d'abord et par-dessus tout professer l'adhésion à ces valeurs et participer à un atelier sur leurs avantages pour

la citoyenneté active, de façon à faire d'elles de meilleurs intégrateurs dans la transformation graduelle des apprenants en citoyens éthiques, compétents et capables de la nation ».

Orientation vers l'action

Le Curriculum globALE englobe non seulement des compétences professionnelles, mais aussi des compétences personnelles et sociales. La mise en pratique du savoir est liée à la façon dont les éducateurs d'adultes gèrent les apprenants individuels ou les groupes. Le curriculum associe des parties théoriques et d'autres axées sur la pratique. La théorie de l'apprentissage des adultes est indispensable à la mise en pratique, aux exercices, à l'évolution et à la pratique réflexive. Il est essentiel d'associer les phases théoriques et pratiques avec des expérimentations et une mise en pratique. Seule une démarche de ce type peut permettre à un éducateur de devenir compétent et professionnel.

Dans l'idéal, la mise en œuvre du curriculum intègre un volet de pratique professionnelle. Cela nécessite de faire alterner des phases d'enseignement pendant une durée prolongée (un type d'apprentissage par l'expérience conceptualisé dans le cycle d'apprentissage de Kolb [1984]) avec des phases pratiques selon le modèle « intrants-expérience pratique-réflexion sur la pratique ».

Une phase ultérieure de prise d'informations (intrants/input) peut s'appuyer sur les résultats de cette réflexion concernant

la pratique, créant ainsi un type de processus d'amélioration circulaire comme l'indiquent les flèches du diagramme 1.

Diagramme 1 : le cycle d'apprentissage de Kolb



Source : Kolb, 1984

Une approche similaire – associant la réflexion avec l'action – est utilisée dans la méthode REFLECT (Rhizome, 2020) qui est axée sur l'alphabétisation des adultes et le changement social. Entre les modules, les participants sont censés mettre leurs nouveaux acquis en pratique pour concevoir et mettre en œuvre des formations d'apprentissage des adultes. Il convient qu'ils bénéficient du soutien de mentors et soient encouragés à réfléchir ensemble sur leur pratique de l'enseignement.

L'orientation vers l'apprenant

Orienter le curriculum vers les participants/les apprenants (approche centrée sur l'apprenant) constitue un principe fondamental de l'AEA, sur lequel se fonde aussi le Curriculum globALE. Le curriculum offre une grande liberté et une grande souplesse de mise en œuvre. Cela peut être utile pour adapter le contenu et les méthodes aux situations et besoins des participants, ce qui s'applique déjà aux modules de base du curriculum.

Comme les parties modulables du curriculum peuvent être conçues à volonté en fonction des besoins locaux, elles offrent encore plus de liberté pour une adaptation souple et personnalisée.

L'orientation vers les apprenants implique également de veiller à ce que le contenu et les méthodes soient pertinents pour les apprenants (primordial dans les théories de Freire, 2000 et de Knowles, 1984), tout en tenant compte des expériences et des connaissances de ces mêmes apprenants (voir Mezirow, 1997 et Kolb, 1984) et d'une relation basée sur l'égalité et le respect mutuel entre les enseignants et les participants.

Pendant la phase de mise en œuvre, ces principes nécessitent, entre autres choses, une communication constructive et motivante, une organisation flexible des cours et une variété de méthodes qui prennent en compte les situations et les besoins individuels.

Durabilité de l'apprentissage

L'éducation des adultes doit améliorer la capacité des apprenants à apprendre efficacement, de façon à ancrer les acquis afin qu'ils forment une base pour les futurs apprentissages. Non seulement elle doit transmettre des contenus, mais aussi aider les apprenants à développer une métacognition (une aptitude à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage (voir Brookfield, 1995) et à découvrir des outils et techniques d'apprentissage autoorganisé. Elle doit également motiver encore plus les apprenants à apprendre constamment et leur enseigner à identifier leur propre processus d'apprentissage, à y réfléchir et à l'améliorer. La durabilité de l'apprentissage est nécessaire pour mettre en pratique les connaissances et compétences dans différentes situations et pour les combiner avec de nouveaux acquis et compétences.

La motivation et la réflexion, ainsi que les compétences pour savoir « apprendre à apprendre » et apprendre à apprendre efficacement sont nécessaires pour faire de l'apprenant adulte un apprenant tout au long de la vie.

Flexibilité

Le Curriculum globALE présente un ensemble de normes qui constituent un tronc commun de connaissances et de compétences pour améliorer la professionnalisation et permettre à tous les intervenants au sein d'un réseau mondial d'éducateurs d'adultes de développer une

compréhension commune du sujet. Le caractère mondial de l'AEA exige beaucoup de souplesse. En conséquence, le CG encourage la flexibilité de plusieurs façons à travers :

- la possibilité de l'adapter aux contextes locaux, nationaux et culturels (voir 1.7) et de l'appliquer à des contextes éducatifs divers et à différents niveaux ;
- la souplesse quant aux exigences d'admission, aux résultats, à l'évaluation et à la certification, avec différents modèles pour inclure le CG dans un cadre national ou l'élargir ;
- un contenu fait de 70 % d'éléments communs et de 30 pour cent de modules en option ;
- la possibilité de l'adapter aux besoins de groupes cibles spécifiques ou de sous-secteurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, mais aussi de le combiner avec d'autres programmes ou cours ;
- une combinaison de formes d'enseignement et d'apprentissage : lectures, cours, travail individuel et travaux pratiques ;
- la souplesse en termes de mise en œuvre, d'ordre des séquences à l'intérieur des modules, de méthodes, de type d'activités, etc.

Ainsi, le Curriculum globALE offre un cadre de référence commun, mais il permet en même temps de disposer d'un certain niveau de flexibilité et d'adaptation. La mise en œuvre en elle-même requiert

de la flexibilité et des enseignants bien formés, capables d'adapter les contenus,

l'approche, les méthodes, les activités et matériels au contexte et au groupe cible.

1.6. Vue d'ensemble du Curriculum globALE

Ce chapitre présente dans les grandes lignes les éléments qui composent le Curriculum globALE ainsi que sa structure générale. Les chiffres relatifs au volume de travail figurant dans le tableau 1 ci-dessous correspondent au cas d'un programme complet de formation au CG. Si les apprentissages antérieurs d'apprenant sont reconnus pour certaines parties du curriculum, les chiffres baisseront en conséquence.

Le curriculum complet représente environ 800 heures de travail. Celles-ci sont réparties sur un ensemble d'unités thématiques et autres types de formats d'apprentissage.

En ce qui concerne les **unités thématiques**, le Curriculum globALE comprend :

- un modèle d'introduction (non obligatoire mais recommandé) ;
- cinq modules thématiques de base ;
- un à trois modules en option (voir diagramme 2).

Le Curriculum globALE comprend les **formats d'apprentissage** suivants :

- des séquences enseignées dans chaque module ;
- une partie dédiée à l'auto-apprentissage individuel dans chaque module ;
- des travaux pratiques dirigés : les participants réfléchissent à ce qu'ils ont appris et mettent ces acquis en pratique dans des situations professionnelles réelles ; les formateurs offrent un encadrement et une orientation.

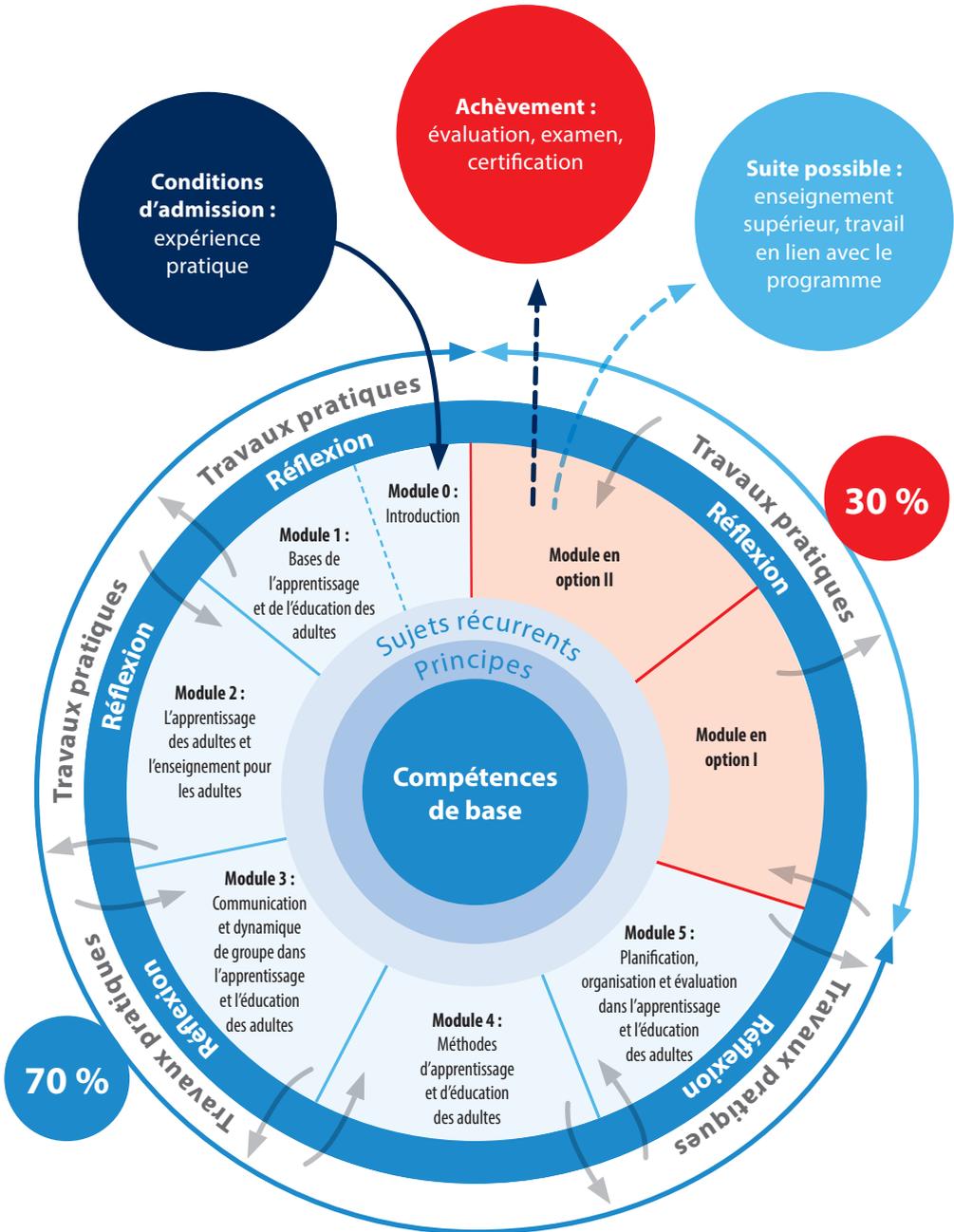
Les exigences pour l'admission, l'évaluation, la certification et le suivi dépendent du contexte national et des partenaires engagés dans la mise en œuvre.

En ce qui concerne les **unités thématiques**, le rapport entre les modules de base et les modules en option est d'environ 70 pour 30. Quant aux **formats d'apprentissage**, le rapport entre les séquences enseignées et l'auto-apprentissage individuel et les travaux pratiques dirigés est de 60 pour 40. Il est important d'associer les leçons de façon organique avec les phases et activités d'étude personnelle des participants. Les formateurs devraient offrir un encadrement et une orientation durant la mise en œuvre pratique.

Les **travaux pratiques dirigés** occupent une place considérable dans le Curriculum globALE. Ils peuvent revêtir les formes suivantes :

- une expérience de formation pour appliquer la théorie à des situations de la vie réelle et développer et perfectionner des compétences ;
 - une réflexion sur les « communautés de pratique » ; l'observation mutuelle, les visites d'observation sur le lieu de travail
- et des commentaires sur les formations pour reconnaître les points forts et les faiblesses du style de formation ;
- un encadrement et une orientation de la part des formateurs du Curriculum globALE pour répondre aux défis de l'AEA et profiter des connaissances de collègues expérimentés ;
 - des séances de préparation, de planification et d'examen des résultats pour permettre aux formateurs d'améliorer la qualité.

Diagramme 2 : vue d'ensemble du Curriculum globALE



Le tableau suivant présente une vue de la répartition des heures entre les différentes unités thématiques et formats d'apprentissage. Le nombre d'heures peut être réduit en fonction des apprentissages antérieurs et de la formation des participants, et des mécanismes de reconnaissance des apprentissages

antérieurs peuvent intervenir. La décision à ce propos appartient en dernier ressort aux organisations et aux partenaires dans le pays où le CG est mis en œuvre, Les heures de cours équivalent au total des heures (60 minutes) d'enseignement dispensées. Les pauses ne sont pas incluses.

Tableau 1 : structure du Curriculum globALE : détail des heures recommandées

Module	Contenu principal	Volume de travail
Module 0: Introduction	Informations principales concernant le CG, la formation, le prestataire de formation, vérifier les attentes, préparatifs	4 heures de cours (prise de contact) 10 heures d'apprentissage individuel (préparatoire)
Module 1: Base de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	Comprendre l'éducation des adultes dans le contexte national et mondial, ses caractéristiques et éléments principaux.	30 heures de cours (≈ 5 jours) 24 heures d'apprentissage individuel
Module 2: Apprentissage des adultes et enseignement pour les adultes	Les théories de l'apprentissage et leur utilisation dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, les barrières dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, le rôle d'un formateur.	30 heures de cours (≈ 5 jours) 24 heures d'étude personnelle
Module 3: Communication et dynamique de groupe dans l'apprentissage et l'éducation des adultes	Les principes, approches et techniques de communication dans l'AEA, et la dynamique de groupe dans la facilitation du processus d'apprentissage.	24 heures de cours (≈ 4 jours) 20 heures d'étude personnelle

Module	Contenu principal	Volume de travail
Module 5: Planification, organisation et évaluation dans l'apprentissage et l'éducation des adultes	Phases du cycle de formation (évaluation des besoins, développement du curriculum, planification et organisation, évaluation)	24 heures de cours (≈ 4 jours) 20 heures d'étude personnelle
Modules de base	Mise en pratique et exercices	180 heures
Module(s) en option	Thèmes en option	48 heures de cours 42 heures d'apprentissage individuel
Module(s) en option	Mise en pratique et exercices	76 heures
Total pour les cinq modules de base : 420 heures		132 heures de cours + 108 heures d'étude personnelle + 180 heures de mise en pratique*
Total : introduction + 5 modules de base + 2 modules en option 600 heures		184 heures de cours + 160 heures d'étude personnelle + 255 heures de mise en pratique**

* la répartition entre les modules peut varier

** les acquis antérieurs de certains participants peuvent être considérés comme application pratique

En ce qui concerne l'ordre des modules, il est recommandé de commencer par les modules 1 et 2, étant donné qu'ils fournissent les connaissances théoriques de base et une compréhension de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et qu'ils présentent les concepts et la terminologie. L'ordre des modules 3 à 5 est

flexible, bien que le module 5 permette d'obtenir les meilleurs résultats quand on l'aborde en dernier de cette série.

Les modules sont des unités indépendantes, susceptibles d'être utilisées dans un autre contexte d'enseignement ou avec des groupes ayant besoin d'enrichir

leurs connaissances ou compétences dans un domaine particulier. Si l'éducateur d'adultes travaille professionnellement, ces groupes devraient acquérir toutes les compétences listées. Il convient

d'envisager de nombreuses associations thématiques lors de la mise en œuvre du curriculum, et chaque module contient des suggestions sur la façon d'associer les différents modules.

1.7. Remarques concernant le contenu et la mise en œuvre du Curriculum globALE

Cette partie fournira quelques recommandations concernant les contenus et comporte des suggestions d'adaptation à différents contextes. La partie 2 « Description des modules » contient des recommandations pour les formateurs concernant l'enseignement des modules et le travail avec les participants, mais le curriculum n'impose rien concernant la mise en œuvre, l'évaluation et la certification.

Questions transversales

Les thèmes transversaux sont choisis en raison de leur importance à l'échelle mondiale et leur validité est confirmée par des documents internationaux importants, y compris par le *Cadre d'action de Belém*, le Programme de développement durable à l'horizon 2030 de l'ONU et le Cadre d'action pour l'éducation 2030, qui y font référence. Ces thèmes peuvent être présentés et examinés en tant que sujets d'un module donné, ou dans le matériel d'apprentissage, ou dans le cadre de la formation, mais ils peuvent aussi être abordés lors de discussions de groupe.

L'égalité des genres dans l'apprentissage et l'éducation des adultes apprend aux participants à adopter une approche attentive et adaptée aux questions de genre dans leur pratique pédagogique, et les aide à gérer la diversité. La formation doit développer la sensibilisation à la question de genre, la sensibilité culturelle et l'ouverture à la diversité ainsi que la capacité à travailler en tenant compte de la dimension du genre. La participation, l'inclusion et l'équité, et l'autonomisation des femmes et d'autres groupes vulnérables sont au cœur du travail d'un éducateur d'adultes.

Il y a plusieurs façons d'introduire ici l'égalité des genres dans l'apprentissage et l'éducation des adultes :

- en tant que sujet dans plusieurs modules, en travaillant sur les thèmes suivants : le développement et la mise en œuvre de politiques qui prennent en compte la dimension du genre ; les femmes en tant que groupe cible

dans l'élaboration de politiques ; l'élimination d'obstacles genrés barrant l'accès et la participation à l'AEA ; l'épistémologie féministe et la « façon de savoir » des femmes, les aspects genrés des styles de communication ; le choix et l'utilisation de méthodes prenant en compte la dimension du genre, etc. ;

- utiliser des exemples et illustrations pour étayer le développement de la sensibilisation au genre et initier un regard critique et une réflexion sur les stéréotypes genrés. Cela implique de discuter de la fonction de l'éducation dans différentes situations de la vie privée et professionnelle, d'examiner la motivation à apprendre ou de donner des travaux de groupe comme le développement d'une analyse fonctionnelle du métier en se servant de profils de postes et profils professionnels atypiques. Des vidéos et des photos peuvent aussi cibler les rôles genrés traditionnels et être utilisées pour lancer une discussion ;
- des simulations et des jeux de rôles peuvent également servir à remettre en question des stéréotypes. On peut inviter pour cela des participantes à jouer des rôles de leaders et de managers. La conclusion de ces exercices et les discussions ultérieures peuvent donner l'occasion de se pencher sur les attitudes des participants et de réfléchir, de discuter et de remettre en question non seulement les stéréotypes genrés, mais aussi les structures sociales, les politiques et les pratiques

qui favorisent les inégalités existantes ;

- à travers des thèmes comme les rapports de force dans l'éducation, l'inclusion, l'équité et le développement du pouvoir d'agir, pour ne citer que quelques exemples ;
- il convient de partager les expériences et la réflexion afin d'instaurer une atmosphère de confiance, d'ouverture et de soutien.

Il convient également de prendre en compte d'autres groupes vulnérables (personnes en situation de handicap, migrants et réfugiés, minorités, etc.), pour faciliter le travail dans l'AEA dans un contexte marqué par la diversité, pour s'adapter aux besoins des groupes spécifiques et personnaliser l'approche du formateur. L'égalité des genres peut faire l'objet d'un module en option.

Le développement durable et le changement climatique

sont abordés du point de vue des droits humains, en particulier des droits des générations futures et de la responsabilité à leur égard et vis-à-vis de l'environnement. Comme l'Association de l'Asie et du Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE) l'indique, « l'éducation au développement durable (EDD) doit être comprise sous un angle plus vaste qui cherche à intégrer des valeurs, des principes et des pratiques de développement, durablement axés sur les défis sociaux, économiques, culturels et environnementaux auxquels les individus sont confrontés »

(ASPBAE, 2014). L'EDD consiste à inclure des questions de développement durable (protection de l'environnement, changement climatique, biodiversité, etc.) dans l'enseignement et l'apprentissage afin d'encourager les participants à être des acteurs responsables qui résolvent des problèmes, vivent en harmonie avec la nature et contribuent à créer un monde plus durable. On peut inclure ces éléments dans plusieurs modules afin de bien faire comprendre aux participants que nos actes d'aujourd'hui peuvent se répercuter sur les existences des personnes et de la planète à l'avenir. L'éducation au développement durable et le changement climatique peuvent quant à eux faire l'objet d'un module en option.

Les liens entre l'AEA et d'autres secteurs doivent être illustrés et étayés par des recherches et des exemples de bonnes pratiques. Étant donné que chaque contexte local et national est influencé par les questions de développement durable et de changement climatique, les facilitateurs peuvent inviter les participants à analyser ces liens, à en donner des exemples et à proposer des façons dont l'apprentissage et l'éducation des adultes pourraient contribuer à résoudre des problèmes environnementaux et climatiques à leurs niveaux local et national, tout en soulignant le lien avec ce phénomène sur le plan mondial. Par exemple, les formateurs et les participants peuvent partager

des informations sur le changement climatique anthropogénique et la dégradation de l'environnement susceptibles de causer ou de favoriser la propagation de maladies contagieuses au-delà des frontières nationales (p. ex. la déforestation à vaste échelle, la dégradation et la fragmentation des habitats, l'intensification de l'agriculture, le commerce des espèces animales et végétales, les habitudes alimentaires).

Les cataclysmes naturels deviennent plus fréquents et plus violents, et certains exemples peuvent être utilisés pour illustrer la nécessité du « penser globalement, agir localement ». Des exemples locaux de presque toutes les cultures peuvent servir à illustrer la fonction de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour favoriser la bonne santé et le bien-être, développer la résilience et promouvoir un mode de consommation responsable. L'éducation des adultes et la durabilité sont des alliées naturelles (Orlović et Popović, 2018), et, montrer cette alliance encouragera les participants à développer une réflexion intersectorielle.

Le rôle des savoirs traditionnels et autochtones peut ici aussi être un élément permettant de développer une culture du respect et de la solidarité, également du fait qu'il est essentiel de reconnaître la diversité épistémologique et les différentes façons de savoir.

Comme l'indique le *Cadre d'action de Belém*, l'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent à **la paix et à la démocratie, et à une société saine et inclusive** (UNESCO, 2009). La mise en œuvre du curriculum repose par conséquent sur des valeurs émancipatrices, humanistes et démocratiques. La vision « d'un monde qui, à la violence, préférera le dialogue et une culture de la paix fondée sur la justice », comme l'exprime la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes dans le cadre de la CONFINTEA V (UNESCO/UIIL, 1997), exige de créer une atmosphère d'apprentissage pacifique, démocratique saine et inclusive. La Déclaration d'Incheon présentée lors du Forum mondial sur l'éducation de 2015 reconnaît ce qui suit :

« Nous réaffirmons que l'éducation est un bien public, un droit humain fondamental et un préalable à l'exercice d'autres droits. Elle est essentielle à la paix, à la tolérance, à l'épanouissement de chacun et au développement durable. Nous reconnaissons que l'éducation est un facteur clé pour parvenir au plein emploi et éliminer la pauvreté. Nous concentrerons nos efforts sur l'accès, l'équité, l'inclusion, la qualité et les résultats de l'apprentissage, dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2016, p. 19).

Dans cette optique, les participants au CG peuvent examiner les moyens de développer une culture de la paix, une approche démocratique et une participation active, même dans des situations de micro-enseignement avec des adultes.

Dans un monde marqué par les conflits armés, il est difficile de promouvoir une approche active et engagée pour assurer la paix et la démocratie. Il ne suffit pas de transmettre des connaissances et des informations aux participants, il importe aussi de leur fournir le soutien dont ils ont besoin pour adopter des comportements solidement ancrés dans des valeurs. Les modules 3 et 4 promeuvent un style de communication et une atmosphère non violents, inclusifs et tolérants. Le Curriculum globALE contribue à l'éducation à la citoyenneté mondiale en informant, en sensibilisant et en ouvrant davantage les esprits aux questions mondiales, ainsi qu'en développant la capacité d'agir des participants.

L'approche fondée sur les droits humains est profondément intégrée dans les ODD ; les deux concepts sont « liés l'un à l'autre et se renforcent mutuellement » (The Danish Institute for Human Rights, 2016). Ceci s'illustre dans le double caractère de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie – c'est le fil rouge dans la mise en œuvre des 17 ODD, qui permet aux individus d'exercer des droits divers. Dans le même temps, l'éducation constitue

un objectif distinct (ODD 4) et un droit humain en soi, ce qui pourrait donner matière à des discussions diverses avec les participants. Dans le module 1, par exemple, les participants peuvent aborder la politique internationale, les structures du pouvoir et les questions d'inégalités – des domaines auxquels l'AEA pourrait contribuer précieusement. À la place, du matériel vidéo sur les ODD, l'éducation aux droits humains et l'éducation à la citoyenneté mondiale peuvent compléter d'autres méthodes visuelles examinées dans le module 4. L'éducation à la citoyenneté mondiale peut faire l'objet d'un module en option

Tronc commun et éléments modulaires

Un curriculum mondial pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, susceptible d'être utilisé dans tous les pays peut sembler être une chimère eu égard aux contextes sociaux et culturels qui varient considérablement. Toutefois, les initiateurs de ce curriculum pensent que le rôle de l'éducateur d'adultes, tel que le Curriculum globALE le conçoit, s'appuie sur un tronc commun de valeurs et principes pertinents dans le monde entier. Plusieurs années de mise en œuvre ont confirmé cette conviction. Du point de vue du Curriculum globALE et de l'expérience acquise jusqu'à présent, on peut dire que les éducateurs d'adultes ont de nombreux points communs :

- la foi dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, et son potentiel d'agent de changement positif ;
- le souhait de soutenir les processus d'apprentissage des adultes dans tous les contextes ;
- la reconnaissance de l'apprenant adulte comme une personne mature, responsable et capable de (co)déterminer le processus d'apprentissage de manière décisive ;
- une conscience de la divergence entre, d'une part, l'importance du rôle de l'éducateur et les attentes de la société et, d'autre part, le manque de reconnaissance sociale et de soutien aux politiques ;
- la conviction que l'apprentissage et l'éducation des adultes constituent un élément vital de tout système d'éducation qui fonctionne et nécessite une structure convenable, un financement et un personnel professionnel bien qualifié et en nombre suffisant ;

Pour le Curriculum globALE, ces principes sont une base indispensable. En outre, le curriculum offre suffisamment de place à la modularité, ce qui permet de répondre à différents besoins dans des cas individuels. Dans son concept, le Curriculum globALE reconnaît et prend en compte la diversité des cultures et coutumes, de même que le cadre social, politique et économique. Ceci explique le niveau élevé de liberté de conception à

l'intérieur des cinq modules de base, mais en particulier aussi dans les modules en option qui peuvent être organisés selon les contextes individuels et correspondent à 30 pour cent de tout le curriculum.

La modularité et la liberté de conception s'appliquent aux aspects énoncés ci-dessous.

Les aspects régionaux géographiques :

le curriculum s'adapte aux facteurs par lesquels se distinguent les environnements locaux, qu'il s'agisse d'une coutume particulière, de sujets pressants pour une communauté locale ou de concepts particuliers, plus importants dans certains pays, régions, continents ou cultures que dans d'autres.

Les aspects spécifiques au groupe cible :

les adultes constituent le « groupe cible » dont il est question ici et avec lequel les participants au cours travaillent en leur qualité soit d'éducateurs d'adultes ou de futurs éducateurs d'adultes. En fonction des caractéristiques et de la situation du groupe cible comme le genre, l'âge, l'instruction, l'expérience professionnelle, l'appartenance ethnique, le handicap et selon les intérêts et objectifs spécifiques de la participation à un programme d'éducation (alphabétisation, autonomisation, etc.), on peut créer des thèmes clés de manière ciblée dans la partie modulable du curriculum.

Les aspects spécifiques au domaine et au sujet :

ce point offre une vaste palette de possibilités pour concrétiser le curriculum, des possibilités qui vont de la définition de domaines clés dans l'éducation de base ou dans différents secteurs de la formation professionnelle par le biais de séminaires classiques dans la tradition de l'éducation libérale aux cours d'alphabétisation dans un contexte communautaire. Si nécessaire, on peut y associer des volets de connaissances professionnelles et des éléments didactiques spécialisés (p. ex. la didactique des langues, l'alphabétisation, etc.).

Les activités de gestion dans l'apprentissage et l'éducation des adultes :

l'élément principal du Curriculum globALE réside dans l'enseignement en contact direct avec les apprenants. Les tâches d'organisation, de planification et de coordination ne sont couvertes que dans la mesure où elles sont nécessaires pour préparer et dispenser un enseignement. Les formateurs pourraient se servir de la partie modulable du curriculum pour couvrir une palette plus large d'activités de l'éducateur d'adultes, en mettant en relief la planification, l'organisation et la gestion au niveau des établissements ou du programme, entre autres la capacité à gérer différents modes d'enseignement (p. ex. l'apprentissage à distance, l'apprentissage mixte).

Les aspects particuliers à une situation :

certaines projets peuvent nécessiter un profil d'éducateur d'adultes particulier – par exemple dans une situation de crise politique ou environnementale ou lors de catastrophes – afin de mener à bien des programmes éducatifs ciblés. La formation à la résilience peut être ajoutée aux éléments du tronc commun.

Les aspects particuliers à la réglementation :

dans certains contextes, des normes de qualification peuvent être requises pour les éducateurs d'adultes, que ce soit par le biais de la législation ou de réglementations nationales au niveau des prestataires de l'éducation. Le volet modulable du curriculum peut servir à couvrir la conformité aux normes de qualification.

Les possibilités de cocréer/coproduire des modules :

les contributions des apprenants peuvent être utiles pour répondre aux besoins et demandes ponctuels spécifiques.

Les différents formats d'enseignement et d'apprentissage :

la nécessité croissante d'utiliser les nouvelles technologies dans tous les domaines de la vie fait des TIC non seulement l'auxiliaire didactique le plus puissant dans tous les modules, mais aussi un thème de module en option couvrant nombre de questions : connaître les technologies numériques et les TIC, et savoir comment en faire usage dans l'apprentissage et l'enseignement des

adultes (en fonction de l'objectif, du sujet, du groupe cible, etc.), reconnaître les risques d'une utilisation exclusive des TIC (en particulier pour les objectifs liés à la motivation et à l'autonomisation, et pour les groupes plus faiblement alphabétisés), inclure les TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des adultes et les associer de façon appropriée avec d'autres formes d'apprentissage.

Les 30 pour cent attribués à la partie modulable du curriculum sont une recommandation. Celle-ci peut aussi être adaptée. Par exemple, une partie standard existante peut nécessiter davantage d'éléments modulables. L'expérience et les compétences préalablement acquises peuvent aussi être reconnues. Dans des cas de ce type, le pourcentage d'unités structurées d'enseignement et d'apprentissage dans la partie modulable du curriculum peut être réduit en conséquence. L'association de la partie principale et des parties modulables ne doit en aucun cas être un mécanisme purement figé. Ces deux éléments doivent au contraire communiquer entre eux. Les parties modulables peuvent progresser ou s'étendre sur la base des compétences acquises dans le cadre de la partie principale du curriculum. Elles peuvent aussi être consacrées à la mise en pratique du contenu abordé dans la partie principale du curriculum et à la réflexion à son sujet. Les parties modulables peuvent être axées sur l'analyse d'exemples de cas ou porter sur la façon de gérer des méthodes spécialisées

et des aspects particuliers de la mise en pratique. De cela découle un vaste ensemble de possibilités pour adapter le Curriculum globALE au contexte particulier de sa mise en pratique : pays, région, groupe cible, situation ou domaine. Pour résumer : le curriculum peut être adapté à différents publics. Par-dessus tout, les participants doivent dispenser leur propre enseignement et organiser l'apprentissage individuel de façon à répondre aux besoins de la diversité géographique et culturelle.

Développement de votre propre Curriculum GlobALE « local »

Lors de la mise en place du Curriculum globALE, il convient de l'adapter au contexte professionnel et institutionnel spécifique de façon à soutenir l'évolution du système d'AEA concerné. Le Curriculum globALE n'est pas conçu comme une solution « isolée » et il convient de l'intégrer dans le contexte existant.

Il est en général recommandé :

- d'associer le curriculum local avec des formations existantes ou prévues ;
- d'adapter le Curriculum globALE à la politique nationale et aux exigences locales ;
- de faire participer tous les acteurs utiles ;
- de coopérer si possible à l'échelle régionale.

Avant d'adapter le Curriculum globALE à un contexte local, les organisateurs devraient identifier un ou des partenaires nationaux désireux de promouvoir et d'améliorer le secteur. Dans l'idéal,

il s'agirait d'un mélange d'organismes gouvernementaux (pour améliorer durablement l'ancrage du CG dans le système national d'éducation), de prestataires et d'établissements d'enseignement. Ces derniers pourraient fournir des facilitateurs, se charger du suivi et de l'évaluation, et accompagner la mise en œuvre du point de vue de la recherche. Ces acteurs importants devraient inclure ceux énumérés ci-dessous.

- Le gouvernement : les ministères de l'Éducation, du Travail et/ou de l'Économie, des Affaires sociales, de la Culture, de la Planification ; les collectivités locales.
- Des institutions internationales : le secteur de l'éducation de l'UNESCO, des ONG internationales et autres organisations multilatérales ou bilatérales de développement.
- Des prestataires : des ONG, des centres d'apprentissage et d'éducation des adultes, des centres communautaires, des établissements de formation professionnelles, des centres d'alphabétisation, des centres de formation des enseignants, des établissements confessionnels d'enseignement, le secteur privé.
- Des organismes professionnels : des organisations chapeautant les centres d'apprentissage et d'éducation des adultes, des associations de formateurs, des associations d'apprentissage et d'éducation des adultes, des associations de formateurs en alphabétisation, etc.

- Des établissements de recherche et d'enseignement supérieur : des universités, des instituts, des écoles supérieures.
- Des organisations avec des points de convergence possible : des chambres, des ONG dans le secteur du développement rural, des représentants du secteur privé.

Il conviendra de consulter des acteurs locaux, nationaux ou régionaux pour :

- examiner et décrire la situation du personnel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et de la professionnalisation, et informer à leur sujet ;
- effectuer une analyse des besoins pour définir des façons de mettre en œuvre le Curriculum globALE ;
- veiller à la conformité avec les politiques du gouvernement et des bailleurs de fonds en matière de durabilité et de pertinence ;
- informer au sujet des dispositions légales dans le secteur, de la reconnaissance des acquis antérieurs et des possibilités de les certifier, des aspects financiers et des ressources ;
- prendre contact avec des acteurs proposant des programmes similaires et examiner les cours existants et les pratiques associées pour éviter les recouvrements et pour créer des synergies.

Il importera également de mettre en place un accès à des experts et à des ressources pour planifier et mettre en œuvre le Cur-

riculum globALE. Le développement du concept de formation doit s'appuyer sur des discussions avec les membres du groupe de travail et il convient d'utiliser autant de ressources partagées que possible.

Avant la mise en œuvre, les organisateurs devront étudier les besoins divers des intervenants ainsi que l'infrastructure et les ressources disponibles. Dans certaines régions, la coopération peut permettre de réduire les coûts quand on partage le développement du matériel de formation et l'accès aux TIC. Il est également possible d'utiliser des ressources et du matériel de formation d'autres projets (en particulier dans les langues locales).

La poursuite de la contextualisation du Curriculum globALE peut inclure son intégration dans le système national d'éducation, la certification, le type de prestataires, les exigences concernant l'admission, les aspects financiers, les facilitateurs, etc. Un organisateur peut fournir le matériel local et national nécessaire à la formation, participer à des événements liés au thème de formation ou faciliter la coopération avec la communauté locale. Des visites sur le terrain et autres activités de ce type peuvent même servir à approfondir la dimension locale du Curriculum globALE.

Le curriculum peut être adapté de différentes façons à un contexte local et national, certaines de ces façons pouvant être liées à des aspects organisationnels et

formels comme décrits ci-haut et d'autres à sa mise en œuvre, à son contenu et aux méthodes de formation. Bien qu'il existe un tronc commun pour le contenu présenté, celui-ci peut être adapté à un niveau donné ou complété en recourant à des approches, des questions ou des auteurs importants à l'échelle locale ou nationale. Bien qu'il y ait de nombreuses manières d'enseigner certains types de contenus, les compétences principales doivent demeurer la pierre angulaire du programme.

Les thèmes principaux de la plupart des modules sont fournis, toutefois, il incombe aux formateurs et aux participants de les approfondir et de les développer. Certains sujets concernent des problèmes locaux et nationaux, par exemple les discussions concernant la terminologie

de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans une langue locale ou les échanges avec les acteurs de l'AEA dans les pays respectifs. Toutefois, c'est dans la façon de diriger la formation que réside la vraie chance de l'adapter aux contextes locaux et nationaux. Les sujets, de même que les thèmes des exercices, le travail de groupe ou les scénarios de jeux de rôles, peuvent s'appuyer sur le contexte local ou les expériences des participants. Le matériel d'enseignement doit se rapporter au contexte local et national, ou peut être développé par les participants comme dans la méthode REFLECT. En réalité, une formation qui ne serait pas dispensée comme cela ne répondrait pas aux principes essentiels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et elle ne correspondrait pas au véritable esprit du Curriculum globALE.

1.8. Garantie de la qualité

La garantie de la qualité, le maintien et l'amélioration de certains éléments du processus éducatif, est devenue un impératif dans toutes les réformes de l'éducation et un « must » dans les projets et initiatives d'éducation. Il s'agit d'un processus continu et dynamique pour examiner, critiquer et changer les processus et les « produits » afin d'améliorer l'éducation. Bien que parfois contestée en tant que concept, en particulier sous sa forme

strictement formalisée et quantitative, elle est d'une certaine façon nécessaire pour l'imputabilité, la transparence et la comparabilité, et constitue en particulier un bon moyen d'améliorer le travail éducatif.

La qualité de l'éducation dépend beaucoup de la diversité du contexte de l'éducation, des discours politiques, des traditions socioculturelles et de beaucoup d'autres facteurs. Par conséquent, la qualité est

toujours une question très contextuelle et discursive, et il n'est pas facile de trouver des critères de qualité et moyens communs pour l'améliorer. Le Curriculum globALE s'efforce de contribuer à améliorer la qualité des systèmes d'apprentissage et d'éducation des adultes en définissant les exigences relatives à l'un des éléments les plus importants du processus éducatif : le personnel.

Toutefois, le CG vise aussi à remplir quelques normes de qualité dans d'autres domaines, d'une part en le fondant sur la science de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et sur des preuves scientifiques, et d'autre part en l'ancrant dans des pratiques d'AEA qui sont testées dans le contexte de différents pays. Ainsi les principes découlant des bonnes pratiques dans différents contextes ont-ils fourni une orientation utile.

On s'est servi dans ce processus de l'analyse des besoins, de la comparaison et de l'évaluation comparative. En outre, nombre d'intervenants ont contribué à la création et à la révision du Curriculum globALE, ce qui a permis de représenter la pluralité des opinions et des points de vue.

En ce qui concerne la garantie de la qualité durant sa mise en œuvre, le Curriculum

globALE recommande des compétences et contenus sans toutefois prescrire d'autres mesures sur le plan national. Étant donné que le principe de l'approche universelle ne s'applique pas ici, notamment en ce qui concerne l'évaluation qui est un des principaux instruments de garantie de la qualité, différentes approches et combinaisons de méthodes et de d'outils sont possibles.

En règle générale, il convient d'observer que la garantie de la qualité doit s'appliquer à toutes les phases de la mise en œuvre, ce qui inclut une préparation et une planification soigneuses, un certain type de suivi et d'évaluation durant toutes les phases et une forme d'évaluation sommative à la fin de la formation. Toutefois, il appartient aux acteurs et partenaires nationaux de décider de la forme et des outils exacts à utiliser.

Il existe de nombreux outils et approches d'évaluation, ainsi que des collections d'outils et de ressources en accès libre, susceptibles d'être utilisés. Pour certains pays, un cadre de référence des critères d'évaluation dans le contexte de l'aide au développement, fourni par le Comité d'aide au développement de l'OCDE (OCDE, 2020) pourrait s'avérer utile.

Partie 2 :

Curriculum globALE : description des modules



Module 0 : Introduction

Format

Dans l'idéal, ce module d'introduction devrait se dérouler avant le début des modules thématiques, et ce lors d'une réunion d'au moins une journée complète en présentiel. Tous les organisateurs, participants et facilitateurs sont encouragés à y participer. À la place, il est également possible de tenir une réunion virtuelle en utilisant du matériel imprimé et/ou en ligne, en communiquant par courriel et/ou en recourant à un forum de discussion en ligne. Dans un cas comme dans l'autre, la communication doit être multidirectionnelle et les formateurs, les facilitateurs et les participants devraient tous formuler leurs attentes et besoins.

Si les circonstances ne permettent pas de disposer de suffisamment de temps entre le module 0 et le module 1, le module 0 peut être organisé comme coup d'envoi, immédiatement suivi du module 1.

Le module 0 peut aussi offrir aux organisateurs un espace de rencontre entre eux

ou avec les partenaires nationaux et les facilitateurs pour sélectionner les participants et parler de préoccupations logistiques ou organisationnelles.

Contenu

Le module d'introduction couvre les contenus énumérés ci-dessous.

Informations concernant le Curriculum globALE

- Informations générales, philosophie et principes.
- Objectif du curriculum.
- Objectifs de l'apprentissage et compétences à acquérir.
- Introduction générale aux différents modules.

Informations concernant la formation

- Structure de la formation.
- Formats de formation.
- Activités et méthodes d'apprentissage.
- Moyens de communication.
- Emploi du temps.
- Lieux des cours en présentiel ; phases.

Informations concernant le prestataire de la formation

- Informations concernant les formateurs/ facilitateurs : parcours professionnels et expérience en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes.
- Coordonnées des formateurs/ facilitateurs.
- Coordonnées du personnel administratif et de soutien.

Informations concernant les participants et attentes de ces derniers

- Informations concernant les participants : parcours professionnels et expérience en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes.
- Besoins et attentes des participants.

Attentes du Curriculum globALE à l'égard des participants

- Participation active à l'apprentissage et efforts personnels exigés.
- Réflexion et mise en pratique des acquis exigés.

Tisser des liens

- Faire connaissance les uns avec les autres.
- Échange mutuel des coordonnées.

Suivi : s'adapter aux attentes

Les informations relatives aux attentes et aux parcours, réunies dans le cadre du module d'introduction doivent servir de base à la personnalisation de la formation en fonction des différents contextes.

Cette personnalisation inclut les éléments suivants :

- la sélection des contenus des cinq modules thématiques de base qui peuvent être adaptés aux parcours des participants en fonction des domaines où ils travaillent, par exemple l'alphabétisation, l'éducation à la démocratie, l'autonomisation des communautés ou la formation professionnelle ;
- les attentes formulées par les participants, utilisées pour définir les sujets des modules en option. Ces modules peuvent être conceptualisés simplement tant qu'ils répondent aux critères de base en matière de qualité. Les modules en option peuvent et devraient être utilisés autant que faire se peut – dans la limite des ressources disponibles – pour dispenser une formation personnalisée en fonction des besoins individuels.

Les participants qui possèdent déjà un certain nombre des compétences à acquérir dans le cadre du Curriculum globALE peuvent être exemptés de ces parties de la formation, voire intervenir en qualité de co-formateurs. Toutefois, ceci exige l'utilisation de procédures appropriées de reconnaissance des apprentissages antérieurs. Étant donné que les mécanismes de ce type ne sont pas partout mis en place, cette possibilité n'est que peu souvent réalisable. Néanmoins, des outils de reconnaissance des acquis antérieurs sont déjà disponibles pour les éducateurs d'adultes, et ils peuvent être adaptés au Curriculum globALE.



Module 1: Bases de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

Compétence⁴

Les personnes qui ont achevé avec succès le module 1 connaissent et comprennent les fonctions et particularités du secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et son importance dans leur propre contexte social, mais aussi dans d'autres contextes et dans un cadre international plus large. Elles sont en mesure de positionner leur propre rôle professionnel dans ce contexte.

Résultats de l'apprentissage

Les personnes qui ont achevé avec succès le module 1 du Curriculum globALE

- conçoivent l'apprentissage et l'éducation des adultes comme le terrain des politiques, de la pratique, de la recherche et de la science, et savent comment les différentes philosophies de l'éducation, les conceptions de la nature humaine et les principes éthiques les façonnent ;
- sont conscientes que les différentes pratiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sont développées en fonction de facteurs contextuels : sociaux, économiques, géographiques, politiques, culturels et environnementaux ;
- connaissent les termes et concepts clés du secteur – ceux utilisés dans le monde entier et ceux employés spécifiquement dans certaines région/pays ;
- connaissent la différence entre l'apprentissage des adultes formel, non formel et informel, leur importance et leur interdépendance ;
- sont familiarisées avec les formes d'organisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et avec une variété de sites d'apprentissage, de domaines et de sous-secteurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, notamment dans leurs pays/régions ;

⁴ La « compétence » ne s'applique pas à la capacité d'agir au sens strict du terme mais aux connaissances de base et aux attitudes nécessaires pour effectuer de façon responsables les tâches décrites dans les modules suivants.

- connaissent les fonctions et bénéfices principaux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ;
- sont familiarisées avec les éléments essentiels de la politique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (y compris les mécanismes de financement et les cadres juridiques) et ses acteurs les plus importants dans leur pays ou région et au niveau international ;
- ont des notions de base des événements internationaux et des agendas mondiaux pertinents pour leur propre contexte dans l'AEA ;
- connaissent le marché de l'éducation des adultes, les prestataires, le programmes/offres et les groupes cibles ;
- connaissent les caractéristiques principales de la professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et des différents parcours professionnels, et sont non seulement capables de retracer les leurs ainsi que leur rôle d'éducateurs d'adultes, mais aussi d'y réfléchir ;
- peuvent porter un regard critique sur les fonctions et intérêts des différents acteurs associés à l'apprentissage et l'éducation des adultes, ainsi que sur les rapports de force existants.

Liens avec les autres modules

Ce module a pour but de développer une compréhension de base du concept général de l'apprentissage et de l'édu-

cation des adultes, et de leurs idées et aspects clés. En ce sens, le module a pour objectif de permettre d'acquérir une compréhension de base du concept global du domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (politique et pratique) et il est lié à tous les autres modules. La situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au sein d'une culture et dans un contexte doit également faire l'objet d'une réflexion dans les autres modules, par exemple en examinant les méthodes d'enseignement (module 4), l'évaluation (module 5), les théories de l'apprentissage (module 2) ou les perceptions de la communication et de la dynamique de groupe (module 3). La motivation et la participation à l'apprentissage des adultes (module 2) sont aussi étroitement liées à la façon dont l'apprentissage et l'éducation des adultes sont mis en place dans un contexte particulier.

Le rôle d'un éducateur d'adultes et l'attitude professionnelle et les valeurs sont des sujets examinés dans ce module, mais qui seront aussi abordés une nouvelle fois quand il sera question des principes de l'apprentissage et de l'activité didactique (module 2). Il convient d'approfondir différentes conceptions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, leur développement et approches philosophiques à la lumière des théories de l'apprentissage. Vous êtes par conséquent fortement encouragés à effectuer des références croisées entre ces deux modules.

Sujets principaux

Bases théoriques et diversité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

- Les hypothèses anthropologiques de base, les conceptions de la femme/ de l'homme, de la communauté, de l'adulte et de l'âge adulte, de l'éducation, de l'apprentissage, de la socialisation et du parcours de vie.
- Approches principales de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et théories de l'apprentissage et de l'éducation :
 - positivisme, pragmatisme, libéralisme, humanisme, constructivisme social ;
 - contribution aux mouvements sociaux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (féminisme, décolonisation, mouvements écologiques) ;
 - l'éducation populaire et la théorie critique dans l'éducation des adultes et leurs représentants (théorie de P. Freire, etc.), et les approches radicales de l'éducation des adultes ;
 - points de vue religieux et autochtones divers sur l'apprentissage et l'éducation des adultes.
- Questions éthiques dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, et caractères de l'AEA s'appuyant sur des valeurs.

Établir le secteur : que signifie « apprentissage et éducation des adultes » et qu'englobe cette expression ?

- L'apprentissage et l'éducation des adultes en tant que domaines de spécialisation, délimités des autres secteurs de l'éducation.
- La place de l'AEA dans le système de l'éducation des adultes.
- Les contextes et racines sociales, économiques, politiques, culturelles et environnementales de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.
- Comprendre les concepts clés et connaître leurs définitions (apprentissage et éducation des adultes, apprentissage tout au long de la vie, variantes nationales et régionales).
- Formes d'apprentissage organisationnel :
 - apprentissage des adultes formel, non formel et informel ;
 - différents sites d'apprentissage et prestataires ;
 - rapprocher différentes formes d'apprentissage et d'éducation des adultes – leurs besoins et modèles (RVA ou EAA).
- Différents domaines pratiques et contenus d'apprentissage et d'éducation des adultes : éducation générale, formation professionnelle, alphabétisation, éducation communautaire, instruction civique, apprentissage familial et intergénérationnel.

Fonctions, objectifs et bénéfices principaux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

- Pourquoi l'apprentissage et l'éducation des adultes ? Fonctions principales (compensation, développement, autonomisation, innovation).
- Fonctions liées au rôle d'un adulte dans la communauté, dans différentes situations de la vie privée et professionnelle, et à différents stades du cycle de vie, et leur interdépendance.
- Les bénéfices principaux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour les individus, les familles, les communautés, les économies, les sociétés, l'humanité.

Aspects de l'apprentissage et de l'éducation des adultes liés au genre

- Genre et participation ;
- Politiques de l'éducation tenant compte du genre ; didactique et ressources ;
- Faire face aux inégalités des genres grâce à l'apprentissage et à l'éducation des adultes).

Rapports de force dans l'enseignement

- Relations entre l'enseignant et les participants ;
- Relations au sein du groupe ;
- Autonomisation dans l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Politique d'apprentissage et d'éducation des adultes

- Politique d'apprentissage et d'éducation des adultes : caractéristiques principales et acteurs.
- Acteurs nationaux, régionaux et mondiaux (gouvernementaux, intergouvernementaux, non gouvernementaux, secteur privé, bénévoles, établissements d'enseignement et recherche, organisations locales de la société civile et autres acteurs au sein de la communauté locale).
- Évolutions internationales pertinentes pour l'apprentissage et l'éducation des adultes (Programme de développement durable à l'horizon 2030, CONFINTEA, etc.).
- Politique nationale d'AEA : caractéristiques et défis, conditions du cadre national :
 - cadre juridique ;
 - questions et modèles de financement ;
 - types de données et leur utilisation.
- Marché de l'éducation des adultes : paysage des prestataires, programmes, offre et demande.
- Groupes cibles, accès à l'éducation et participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes (importance, obstacles à la participation et façons de les réduire).

L'apprentissage et l'éducation des adultes, un domaine de recherche, une discipline universitaire et une profession

- L'apprentissage et l'éducation des adultes en tant que domaine de recherche et discipline universitaire.
- Études empiriques nationales et mondiales, et base de données.
- Différentes approches de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et le concept de l'andragogie.
- L'apprentissage et l'éducation des adultes en tant que profession.
- Les carrières dans l'éducation des adultes : parcours, points d'entrée et possibilités d'évolution.
- Réflexion concernant le parcours et la motivation personnels, point de vue biographique.

Remarques concernant la mise en œuvre

Étant donné que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont profondément influencés par le contexte sociétal dans lequel ils sont ancrés, ce module doit même être encore plus contextualisé que les autres. Les participants doivent partager leurs expériences qui serviront de point de départ pour axer le contenu du module sur la situation particulière de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans leurs pays/régions.

Il convient de comparer la terminologie, les concepts et les définitions avec des exemples dans d'autres langues et inscrire la réflexion sur les évolutions nationales dans un contexte international. Pour pouvoir prendre conscience des particularités d'un contexte concret (p. ex. le sien propre), il faut le comparer avec d'autres contextes et concepts dont il est nécessaire de tenir compte.

Les sujets et questions listées ci-haut fournissent un cadre thématique auquel on pourrait et devrait réfléchir dans le cadre de ce module. Il n'est ni impératif ni recommandé d'étudier les sujets les uns après les autres. Il vaut mieux que les formateurs et participants puissent choisir (et combiner si possible) ceux qui sont les plus pertinents pour eux afin de les traiter plus en profondeur sans perdre de vue les résultats à obtenir.

Les sujets peuvent être combinés : par exemple, un atelier ou un jeu de simulation concernant une politique donnée peuvent inclure des acteurs qui se pencheront sur ce contenu, les groupes cibles et le financement dans un contexte national particulier, et en discuteront.

Il est important que les participants reconnaissent la diversité des formes que l'apprentissage et l'éducation des adultes

peuvent revêtir et qu'ils se familiarisent avec leurs contenus, sujets et domaines. Ils doivent prendre conscience du potentiel, de l'étendue et de la diversité de l'AEA, et de leurs bénéfices dans tous les domaines et à tous les niveaux de la société. L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent servir à des fins très différentes en fonction des points de vue spécifiques desquels on se place. On peut s'attacher essentiellement à développer des compétences professionnelles utiles sur le marché du travail, à promouvoir la compréhension mutuelle et la cohésion sociale ou à donner à des individus et à des communautés les moyens de prendre leur destinée en main. Si l'expérience des participants est fortement dominée par un objectif particulier, ce module devrait aussi leur faire prendre conscience des autres objectifs couramment associés à l'éducation des adultes.

L'ordre dans lequel les sujets de ce module sont listés n'est pas contraignant. Sur le plan méthodologique, il peut être utile de commencer par la notion et le rôle d'un « éducateur d'adultes » et de les relier à l'angle biographique des participants avant d'examiner plus en détail les particularités de ce domaine. Créer un

équilibre entre savoir analytique abstrait et point de vue individuel doit être un fil conducteur qui s'étirera à travers tout le module. Il est par conséquent fortement recommandé de s'appuyer autant que possible sur l'expérience personnelle des participants.

Mise en pratique et réflexion

La façon d'introduire la base et les principes de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, non seulement thématiquement, mais aussi en ce qui concerne l'expérience des participants constitue un élément central de ce module. Les méthodes de présentation, l'auto-apprentissage et le travail de groupe sont des outils qui conviennent pour cela. Chaque volet théorique doit être associé à une expérience personnelle et/ou à des conséquences pratiques. Il est possible de commencer par des séquences expérientielles, suivies d'une phase de réflexion, puis du développement d'un cadre conceptuel et théorique.

Les visites de projets peuvent être utiles, en particulier si elles ont pour objectif de renforcer les liens avec un établissement. Des photos et des vidéos (récits de vie, « récits sur le travail », etc.) peuvent servir

à illustrer la diversité des formes et contenus d'AEA et à présenter des sites d'apprentissage locaux, nationaux et internationaux.

Relier la discussion concernant l'apprentissage et l'éducation des adultes, y compris la professionnalisation et les différents parcours professionnels, à la situation personnelle respective des participants et leur rôle d'éducateurs d'adultes dans un contexte spécifique d'éducation et d'apprentissage des adultes constitue un défi particulier. Il est possible d'établir des relations de ce type par le biais d'un travail par petits groupes, de méthodes créatives et d'exercices de réflexion individuelle. Un élément central de ce module réside dans

la réflexion que l'éducateur d'adultes doit engager sur son contexte professionnel personnel dans l'optique d'un savoir plus large en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Durée recommandée

- 30 heures de cours = 5 jours Cette durée peut être réduite en fonction des acquis préalables et de la formation antérieure des participants.
- 24 heures d'apprentissage individuel et d'évaluation
- Mise en pratique et exercices, par exemple visites de projets (entre 20 et 50 heures).





Module 2 : Apprentissage des adultes et enseignement pour les adultes

Compétence

Les personnes ayant achevé le module 2 avec succès ont acquis des connaissances des théories de l'apprentissage et peuvent les intégrer dans leur propre activité didactique. Elles se sont familiarisées avec les particularités motivationnelles, psychologiques et sociales de l'apprentissage des adultes et en tiennent compte dans la planification et la mise en œuvre de leur pratique de l'enseignement.

Résultats de l'apprentissage

Les personnes qui ont achevé avec succès le module 2 du Curriculum globALE

- sont familiarisées avec les principes et caractéristiques clés de l'apprentissage des adultes par comparaison avec l'apprentissage des enfants ;
- peuvent reconnaître et comprendre les motifs qui sous-tendent l'apprentissage des adultes dans ses différents contextes et accroître la motivation à apprendre ;
- peuvent identifier les obstacles à l'apprentissage et les réduire ou les éliminer si possible ;
- connaissent les différentes théories de l'apprentissage et leurs hypothèses épistémologiques, leurs concepts principaux, leur terminologie et leurs implications pour le processus d'apprentissage ;
- sont capables de reconnaître le type d'apprentissage adapté à différents contenus, objectifs et contextes éducatifs, individus et groupes cibles, et sont en mesure d'utiliser les méthodes d'enseignement qui conviennent ;
- peuvent réfléchir sur leur propre compréhension des théories de l'apprentissage des adultes, sur la façon dont leur propre culture les façonne et sur leurs préférences en matière d'enseignement ;
- sont conscientes des différents rôles d'un formateur et en mesure de reconnaître les facteurs qui déterminent la préféralité de ces rôles ;
- sont capables de réfléchir dans le cadre de leur pratique professionnelle sur les rôles du formateur dans un contexte culturel concret.

Liens avec les autres modules

Ce module est axé sur les théories de l'apprentissage et donne un aperçu du processus d'apprentissage en soi. Il porte essentiellement sur les théories de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, sur la philosophie, sur la perception et le fonctionnement de l'AEA, et sur l'apprentissage en contexte (module 1). En même temps, il constitue une base importante pour la mise en pratique des différentes méthodes de l'enseignement destiné aux adultes (module 4) et de la communication avec différents types de participants (module 3). Les principes didactiques, en particulier, sont liés à l'utilisation de méthodes (module 4), mais ils sont aussi en rapport avec l'attitude professionnelle et le rôle des éducateurs d'adultes (module 5).

Sujets principaux

Terminologie, définitions et concepts

- Éducation, apprentissage (tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie), formation, savoir, compétences et attitudes.

Motivation et obstacles à l'éducation

- Les types de motifs qui conduisent à intégrer l'apprentissage des adultes et leur transformation au fil du processus éducatif.
- La théorie humaniste de la motivation, par exemple la théorie des besoins de Maslow (pyramide qui hiérarchise les besoins).

- Les types d'obstacles liés au processus d'apprentissage et façons de les réduire.

Principes de l'apprentissage des adultes

- Les différences entre l'apprentissage durant l'enfance et à l'âge adulte.
- L'importance de l'expérience et des connaissances dont disposent les participants en tant que ressources précieuses dans les processus d'enseignement/d'apprentissage.
- Les approches participatives et principes d'orientation des participants dans l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Les différentes approches et catégorisations des théories de l'apprentissage des adultes

- La psychologie du développement comme base de l'apprentissage des adultes.
 - L'approche sociale/culturelle par rapport à l'approche individuelle, le sujet par rapport à l'objet.
- La psychologie cognitive comme base de l'apprentissage des adultes.
 - Les capacités cognitives et leur développement tout au long de la vie d'adulte.
 - L'intelligence cristallisée et l'intelligence fluide, les intelligences multiples.
 - La pensée critique et le développement de la réflexion critique dans l'AEA.

- Les théories de l'apprentissage fondées sur l'épistémologie.
 - Le comportementalisme et l'apprentissage des adultes (principes essentiels et application).
 - Le cognitivisme et l'apprentissage des adultes (principes essentiels et application).
 - Le constructivisme et l'apprentissage des adultes (principes essentiels et application).
 - L'apprentissage transformateurs, les principales idées de J. Mezirow ; transformation sociale, individuelle et communautaire.
 - L'apprentissage expérientiel et les cycles d'apprentissage de Kolb (voir chapitre 1.5, diagramme 1).
 - Le pragmatisme et l'apprentissage axé sur un sujet (principes essentiels et application).
- Les neurosciences et leurs bénéfices pour les théories de l'apprentissage des adultes.
- L'apprentissage social, émotionnel et incarné, les combinaisons de types d'apprentissage imprégnées par la culture.

Mise en pratique des théories de l'apprentissage

- Les théories de l'apprentissage et les principes didactiques dans l'enseignement pour les adultes.
- Les formes traditionnelles d'apprentissage, les savoirs autochtones et les différents styles d'apprentissage dans l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Rôle du formateur

- Les différents rôles : professeur, facilitateur, animateur, évaluateur...
- Adapter le rôle du formateur à l'objectif, au contexte, aux participants, au contenu, etc.
- Réflexion au sujet de la conception personnelle des participants du rôle formateur.

Remarques concernant la mise en œuvre

Étant donné que l'apprentissage des adultes s'appuie sur des théories scientifiques, une préparation didactique appropriée doit établir des références utiles pour la conception du cours. Il convient d'associer des présentations sur écran et un enseignement interactif avec des jeux de rôles et des simulations pour que les participants décrivent leurs expériences personnelles. En outre, les participants devraient se pencher sur ce que cela implique pour leur propre activité d'enseignement à travers des travaux de groupe, des exercices individuels et des activités liées à un projet.

Il faut associer les principes et théories du module 2 avec des exemples de la pratique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, de préférence des exemples venant des participants eux-mêmes. Ces derniers peuvent illustrer en particulier les principes de l'apprentissage des adultes (un apprentissage et une éducation des adultes axés sur les participants, basés sur

l'expérience, en lien avec la communauté, la vie réelle et des situations professionnelles, etc.).

L'accent mis sur les théories de l'apprentissage ne vise pas les considérations conceptuelles ou les points de vue de différents auteurs mais plutôt des aspects pertinents pour le travail de l'éducateur d'adultes et du formateur : quel est le but de l'apprentissage dans des situations concrètes, vu sous l'angle des théories de l'apprentissage ? Le but est-il de se concentrer sur les connaissances, les compétences ou les valeurs ? Consiste-t-il à former au pouvoir d'agir et à sensibiliser ? Qu'entend-on par relation enseignant-apprenant ? Les participants peuvent examiner les types de théories de l'apprentissage adaptés à certains types de contenus et de groupes (formation professionnelle, autonomisation des femmes, entrepreneuriat pour jeunes chômeurs, éducation à la vie de famille, paix et enseignement interculturel, etc.). Il n'est pas nécessaire de passer en revue de façon détaillée toutes les théories mais d'expliquer le contexte théorique des principaux types d'apprentissage des adultes et des questions les plus importantes qui y sont liées.

Il convient de prendre en compte la signification et les contenus de différentes approches théoriques dans un contexte culturel influant sur l'interprétation et la mise en pratique. Les théories proposées couvrent des paradigmes et hypothèses épistémologiques de base ainsi que les

concepts didactiques qui en sont tirés, mais elles peuvent être combinées avec des approches théoriques spécifiques sur le plan culturel et régional.

Il est particulièrement important que les participants reconnaissent le potentiel et les caractéristiques des différentes approches théoriques de l'apprentissage et l'adéquation de leur mise en pratique dans différentes situations et contextes, et avec des groupes cibles divers. Les personnes ayant achevé le Curriculum globALE avec succès doivent réfléchir aux attributs particuliers de leurs propres participants et sur la façon de les utiliser efficacement dans leur propre activité didactique et avec la théorie de l'apprentissage qui l'accompagne implicitement. Ils doivent également réfléchir au rôle de formateur qu'ils préfèrent et élargir leurs capacités afin de remplir d'autres rôles. En outre, il serait bon qu'ils se sentent motivés à continuer d'apprendre par eux-mêmes – dans un cadre formel ou non formel.

Mise en pratique et réflexion

La partie théorique du module constitue un défi pour l'approche interactive du formateur. On peut l'introduire en utilisant différentes situations d'apprentissage qui illustrent différentes théories en la matière. Les participants peuvent effectuer de petits exercices typiques de chaque théorie individuelle de l'apprentissage et regarder de courtes vidéos illustrant des théories en particulier. Les expériences des

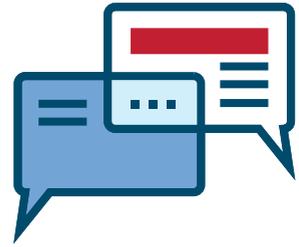
participants dans la vie et dans le cadre professionnel peuvent servir d'exemples pour représenter les stades de l'apprentissage selon différentes théories. En même temps, leurs propres processus d'apprentissage et la motivation personnelle qui les pousse à suivre la formation au Curriculum globALE peuvent servir d'introduction et/ou de matériel pour aborder différents thèmes dans le cadre de discussions. Les participants peuvent utiliser le travail de groupe pour analyser les motifs de leur participation par rapport aux obstacles à l'apprentissage et pour proposer et envisager des types d'apprentissage appropriés. Les participants peuvent partir de leur situation locale personnelle pour

discuter de sujets particuliers (p. ex. les conditions cadres ou une activité didactique adéquate).

Durée recommandée

- 30 heures de cours = 5 jours. Si les participants ont suivi une formation utile ici ou s'ils possèdent des acquis antérieurs, cette durée peut être ramenée à 24 heures de cours (\approx 4 jours).
- 24 heures d'étude personnelle et d'évaluation
- Mise en pratique et exercices, par exemple visites de projets (entre 20 et 50 heures)





Module 3 : Communication et dynamique de groupe dans l'apprentissage et l'éducation des adultes

Compétence

Les personnes ayant achevé le module 3 avec succès sont familiarisées avec les principes théoriques de la communication et peuvent les mettre en pratique dans leur travail pédagogique avec les adultes. Elles sont aussi familiarisées avec les principales théories de la dynamique de groupe qu'elles peuvent utiliser dans le cadre d'activités d'enseignement/d'apprentissage, et adapter aux caractéristiques du groupe afin d'orienter les processus sociaux.

Résultats de l'apprentissage

Les personnes qui ont achevé avec succès le module 3 du Curriculum globALE

- comprennent la nature et les éléments de la communication, et l'importance d'une communication interactive, constructive et motivante ;
- sont familiarisées avec les règles de la communication verbale, paraverbale et non-verbale et utilisent ces connaissances et compétences dans le cadre de leur enseignement ;
- peuvent éliminer ou réduire les barrières et obstacles à la communication, et créer une atmosphère positive et encourageante grâce à leur style de communication ;
- comprennent les caractéristiques des différents styles de communication et peuvent les gérer lorsqu'elles communiquent avec les participants ;
- utilisent des éléments de base d'orientation et de conseil dans leur travail éducatif ;
- peuvent reconnaître, comprendre, animer et diriger la dynamique de groupe pour garantir un succès durable de l'apprentissage ;
- peuvent personnaliser les processus d'apprentissage de sorte qu'ils soient adaptés à la dynamique de groupe ;
- peuvent gérer des problèmes, faire face à des conflits, prendre en main des situations et réussir à négocier avec des participants « difficiles ».

Liens avec les autres modules

Ce module est étroitement lié aux méthodes d'enseignement (module 4). Connaître les principes d'une bonne communication et de la direction d'un groupe permettra aux participants d'utiliser les méthodes qui conviennent, y compris celles qui n'ont été ni expliquées ni pratiquées en détail durant les cours ou qui sont mises en lumière pendant les recherches en cours. Ce module est aussi étroitement lié aux modules 1 et 2, notamment en ce qui concerne les méthodes, les caractéristiques personnelles, les motivations et les styles d'apprentissage des apprenants adultes. Une communication appropriée et une bonne atmosphère de travail dans le groupe sont certes les facteurs de motivation les plus importants, mais elles peuvent aussi être les plus grands obstacles à l'apprentissage des adultes si elles ne sont pas encourageantes et positives. Ce module fournit des réponses pratiques à des questions générales sur l'apprentissage des adultes ainsi que des illustrations concrètes d'aspects particuliers des théories de l'apprentissage des adultes, en particulier de la relation entre l'enseignant et l'apprenant adultes (module 2).

Sujets principaux

Communication dans l'apprentissage et l'éducation des adultes

- La nature de la communication : principes et éléments principaux.
- Les éléments principaux qui influent sur la communication (genre, culture, contexte, traits personnels, valeurs, etc.).
- La communication dans différentes théories de l'AEA.
- Les types, niveaux et caractéristiques clés de communication :
 - la communication visible et invisible, les aspects émotionnels de la communication dans l'enseignement ;
 - les éléments, règles et techniques d'une communication verbale encourageante, l'écoute active et l'évitement des « tue-la-communication » ; poser des questions ;
 - l'importance et les règles de la communication non verbale et paraverbale dans l'éducation des adultes ;
 - la communication non violente et assertive ; le rôle de l'empathie ; la communication motivante, autonomisante et interactive.
- Faire part de commentaires aux apprenants adultes comme moyen de développer et de renforcer différentes méthodes.
- Emettre et accepter des critiques, en particulier dans le contexte éducatif.
- Gérer différents styles de communication.
- Aspects et techniques de base d'orientation et de conseil.
- Les principales caractéristiques d'une communication interculturelle qui tient compte de la dimension du genre.

- Les bases de l'utilisation des réseaux sociaux et de la communication numérique dans l'enseignement et l'apprentissage.

Dynamique de groupe dans l'apprentissage et l'éducation des adultes

- Les types de groupes d'apprentissage et leurs caractéristiques.
- L'importance de la dynamique de groupe dans le processus d'apprentissage et d'enseignement.
- Modèles de développement de groupes : contenu, activités et relations aux différents stades de développement d'un groupe.
- Conception de la culture du groupe :
 - rôles, sous-groupes, hiérarchies, valeurs et règles ;
 - créer la confiance et promouvoir l'ouverture d'esprit ;
 - équilibrer les objectifs individuels et ceux du groupe.
- Les principes de travail, méthodes et techniques pour diriger la dynamique du groupe et intervenir dans son cadre.
- Les différents rôles de l'éducateur d'adultes dans le groupe d'enseignement/d'apprentissage en fonction du contexte, de la culture, de l'objectif et de la dynamique de groupe ; multitâche.
- Les stratégies de communication et les techniques pour résoudre des problèmes, des conflits et des problèmes de comportement.

Remarques concernant la mise en œuvre

Les participants doivent être capables de faire la différence entre la connaissance des règles de communication et la capacité à les mettre en pratique, ce qui exige une réflexion personnelle et de la pratique. Ce module sensibilise à la communication. Il attire l'attention sur le fait que la communication est plus qu'une simple compétence douce et relève plutôt d'un ensemble complexe de compétences et d'attitudes qui lui sont associées et qui servent à transmettre des connaissances et des valeurs.

Ce module est marqué par la diversité méthodologique et une approche créative. Utiliser des méthodes allant de courtes présentations PowerPoint (p ex. pour présenter les théories de la communication) à des diagrammes et modèles graphiques, en passant par des photos, des enregistrements vidéo et de petits films permet de clarifier et d'illustrer les différents aspects de la communication de façon imagée en les illustrant avec des exemples de situations familières ou de personnes. Les jeux de rôles et les simulations sont idéaux pour étudier les thèmes présentés dans ce module, davantage consacrés aux compétences douces qu'aux théories de la communication. Ils constituent aussi un bon moyen de présenter les aspects culturels, nationaux, locaux, etc. de la communication en introduisant des exemples de la vie privée et professionnelle dans l'enseignement,

permettant ainsi aux participants de s'y reconnaître et de réfléchir.

Bien que ce module comporte un volet théorique, il convient de l'illustrer avec des exemples concrets. Il est très important de créer une atmosphère détendue et de confiance, propice pour que les participants partagent des expériences, racontent leurs récits personnels, réfléchissent sur leur propre style de communication et leurs expériences avec des groupes divers, et soient ouverts à différents matériels, méthodes et approches.

L'utilisation des réseaux sociaux et de la communication numérique dans l'enseignement et l'apprentissage est un domaine en pleine croissance. Aussi conviendrait-il de discuter non seulement des possibilités et risques qu'ils comportent, mais aussi des expériences susceptibles d'être appliquées utilement à des situations d'enseignement et d'apprentissage. En outre, il faudrait attirer l'attention sur les possibilités offertes aux participants d'approfondir la question.

Mise en pratique et réflexion

Il est recommandé de travailler avec des exemples réalistes, pris dans la vie et l'environnement professionnel des participants, et d'utiliser les sujets des modules précédents. Il faut encourager les participants à réfléchir sur leur propre style de communication. Ce qui compte ici, c'est de déclencher des processus de réflexion en prenant modèle sur la façon

de communiquer du formateur avec les participants au cours (en particulier en ce qui concerne une communication non violente, non autoritaire et constructive). Il est conseillé d'organiser de petits exercices et séances de réflexion sur des situations réalistes ainsi que des travaux en petits groupes. Il convient autant que possible de mettre en œuvre une approche interactive pour garantir à long terme l'efficacité de l'apprentissage et de la mise en pratique des acquis.

Les participants se penchent sur des expériences passées et actuelles, tant à l'intérieur qu'hors du groupe d'enseignement/d'apprentissage. Nombre de méthodes se prêtent à cela : petits exercices, travail par petits groupes, représentations graphiques, petites séquences sociométriques, photos et petits films. Les méthodes de formation axées sur la dynamique de groupe conviennent également : psychodrame, jeux de rôles, dialogue contrôlé, jeux, y compris des jeux interculturels, mais aussi des exercices permettant de recréer, pratiquer ou concevoir des situations de groupe typiques pour en faire prendre conscience aux participants.

Durée recommandée

- 32 heures de cours (≈ 4 jours)
- 20 heures d'étude personnelle et d'évaluation
- Mise en pratique et exercices, par exemple visites de projets (entre 20 et 50 heures)



Module 4 : Méthodes d'apprentissage et d'éducation des adultes

Compétence

Les personnes qui ont achevé avec succès le module 4 du Curriculum globALE sont familiarisées avec le registre des méthodes d'apprentissage et d'éducation des adultes, et peuvent mettre celles-ci en pratique pour obtenir les meilleurs résultats possibles de leurs groupes cibles, dans un cadre donné.

Résultats de l'apprentissage

Les personnes qui ont achevé avec succès le module 4 du Curriculum globALE

- connaissent l'importance d'utiliser des méthodes d'enseignement appropriées pour les adultes ;
- sont familiarisées avec un vaste éventail de méthodes d'apprentissage et d'éducation des adultes et avec leurs avantages, leurs désavantages, leurs limites et leur potentiel ;
- peuvent choisir des méthodes adaptées et adéquates sur le plan culturel ;
- peuvent interpréter et analyser différentes méthodes d'éducation des adultes et les principes didactiques sur lesquels elles se fondent ;
- peuvent mettre indépendamment en pratique un ensemble de méthodes de base et y réfléchir ;

- peuvent utiliser des variantes de certaines méthodes en les adaptant à la situation concrète et continuer de les développer ;
- peuvent utiliser des méthodes adaptées aux groupes cibles respectifs afin de garantir un succès durable de l'apprentissage ;
- sont motivés et outillés pour devenir des apprenants tout au long de la vie et aider les autres à apprendre individuellement.

Liens avec les autres modules

Ce module est idéal pour mettre en pratique les connaissances et compétences acquises dans les autres modules. Les thèmes précédents peuvent être utilisés pour mettre en œuvre, illustrer, présenter ou analyser l'utilisation de différentes méthodes. Les sujets de tous les autres modules peuvent être analysés

du point de vue de leur adaptation à une méthode particulière, en les associant à d'autres critères (groupe cible, durée, ressources, etc.). Par exemple, les groupes peuvent choisir la meilleure méthode pour expliquer les différents types d'apprentissage des adultes (module 2), pour évaluer les bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (module 1) ou pour examiner les façons de surmonter les problèmes de communication au sein du groupe (module 3). Alors que d'autres modules présentent des méthodes adaptées à différents thèmes ou à leur utilisation avec différents types de participants, celui-ci permet de mettre ces idées en pratique. Il est recommandé de se servir des thèmes de tous les modules précédents pour illustrer les possibilités offertes par tout un ensemble de méthodes.

Dans ce module, les méthodes s'appuient sur le module 2 consacré à l'apprentissage des adultes et à l'enseignement pour adultes, et qui couvre la base des principes didactiques et des approches méthodiques. Tandis que le module 2 est essentiellement axé sur des principes théoriques illustrés par des exemples spécifiques (méthodes), celui-ci s'applique à l'inverse au module 4 sur les méthodes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Le module 4 dresse un large registre de méthodes pour différents objectifs pratiques. Cela ne veut pas dire que le module doit être limité à la présentation et à l'expérimentation de méthodes. Au contraire, les participants devraient

réfléchir sur les méthodes en les associant aux principes théoriques et didactiques qu'ils ont acquis. Ces deux modules ne séparent pas de manière stricte la théorie et la pratique en deux unités distinctes. Ils créent à la place différents axes à l'intérieur d'une association théorie-pratique qu'il faut toujours considérer comme une unité.

Ce module met l'accent sur les méthodes utilisées pour donner des cours/enseigner l'éducation des adultes. Les méthodes de planification, l'organisation et l'évaluation des cours/de l'enseignement seront abordés en détail dans le module 5.

Sujets principaux

Utilisation de méthodes dans les cours pour adultes

- Raisons de la diversité des méthodes :
 - psychologie de l'apprentissage et principes de l'apprentissage des adultes ;
 - styles d'apprentissage.
- Les critères pour choisir une méthode appropriée.
 - groupes cibles (genre, âge, acquis antérieurs, etc. ;
 - objectifs, résultats, contenus ;
 - dynamique de groupe et les phases de la formation ;
 - culture, contexte, configuration.
- Vue générale et typologie des méthodes.
- Visualisation et interaction comme base pour un certain nombre de méthodes.

- Méthodes de démarrage :
 - brise-glace (ice-breakers) ;
 - jeux et exercices pour faire connaissance ;
 - méthodes pour vérifier les attentes.
- Les méthodes pour communiquer des informations, exploiter des connaissances et développer du contenu :
 - cours magistral (les éléments d'un bon cours, les choses à faire et à éviter) ;
 - présentations (les règles, les choses à faire et à éviter) ;
 - démonstration et utilisation d'objets et de modèles ;
 - méthodes reposant sur l'utilisation d'un tableau noir, d'un tableau à feuilles, kits d'animation et outils similaires ;
 - séries de discussions et discussion plénière dirigée.
- Méthodes de groupe :
 - remue-méninges ;
 - travail sur un projet, travaux de groupe, recherche de groupe ;
 - cercles d'apprentissage, « méthode des quatre coins » et méthodes similaires ;
 - méthodes basées sur la sociométrie ;
 - visites d'observation ;
 - l'apprentissage collaboratif au moyen d'outils numériques.
- L'apprentissage individuel et les méthodes de soutien pour l'apprentissage auto-organisé et l'acquisition de compétences d'auto-apprentissage :
 - apprentissage individuel ;
 - journal d'apprentissage ;
 - apprentissage biographique ;
 - techniques de lecture ;
 - cartographie mentale (mind mapping).
 - apprentissage basé sur l'ordinateur et en ligne.
- Apprentissage social et expérientiel :
 - jeux de rôles, simulations ;
 - ateliers, world café, methodologies d'open space ;
 - les visites sur place : tirer des enseignements du contexte local ;
 - résolution de problèmes en groupe ;
 - méthodes participatives et recherche action ;
 - ateliers expérientiels.
- Méthodes créatives et basées sur l'art :
 - musique, films, vidéos ;
 - photos, dessin, peinture ;
 - sculpture, modelage d'argile, matériel visuel ;
 - danse, théâtre, psychodrame, performance ;
 - écriture créative ;
 - narration.
- Techniques d'animation et spécificités du rôle du formateur en tant qu'animateur.
- Échauffements (warm-ups) et méthodes pour accroître la concentration.
- Méthodes pour terminer les cours :
 - séance de clôture et facilitation de débriefing : processus et questions ;
 - méthodes de conclusion et obtention de résultats ;
 - commentaires concernant le cours.

Remarques concernant la mise en œuvre

Étant donné que les méthodes d'enseignement ne peuvent pas être complètement apprises de façon théorique et qu'elles produisent leurs effets dans la pratique de l'enseignement, ce module propose une perspective axée sur l'échange, l'expérimentation et la réflexion. Il contient de nombreux exercices accompagnés de volets de réflexion et de discussion. Il convient de mettre l'accent sur les conditions requises et les critères de sélection pour la mise en pratique des différentes méthodes ainsi que sur leurs possibilités et leurs limites, et sur les exigences qu'elles posent aux éducateurs d'adultes. Une fois que les participants ont réussi à mettre des méthodes en pratique, ils peuvent développer ensemble une multitude de méthodes éprouvées dans le contexte culturel.

Les points suivants doivent être respectés dans ce module :

- Il est important de se référer aux modules précédents, en particulier au module 2 ainsi qu'au fondement épistémologique et aux principes didactique qui fournissent une base théorique pour les différentes méthodes. Réussir la mise en pratique des méthodes ne dépend pas des techniques mais de la raison et du but de leur mise en pratique ;
- il n'est pas nécessaire de présenter ni de mettre en pratique toutes les méthodes, en choisir une ou deux pour chaque groupe suffit. Étant donné que certaines méthodes « couvrent » plusieurs critères (p. ex. la simulation peut accroître les connaissances et les compétences, et soutenir l'apprentissage social ; la cartographie mentale peut être tant une activité individuelle qu'une activité de groupe ; les vidéos et les outils numériques peuvent être utilisés à tous les stades et à différentes fins), il est recommandé de choisir des méthodes couvrant des aspects et buts multiples ;
- aucune méthode n'est parfaite, mais une méthode doit toujours être choisie sur la base des meilleurs critères possibles (en particulier de sa pertinence pour atteindre l'objectif fixé) et d'une approche équilibrée. Alternier des méthodes n'offre pas toujours de bons résultats ;
- les méthodes devraient être concrètement mises en pratique dans le contexte de l'activité des participants. Ceux-ci sont encouragés à proposer des méthodes qu'ils ont utilisées ou expérimentées, qui sont typiques de leur contexte culturel ou qu'ils ont développées eux-mêmes ;
- les participants doivent réfléchir aux méthodes qu'ils préfèrent et faire preuve d'une plus grande disposition à en utiliser de nouvelles et à développer leurs capacités à le faire. Il faut les encourager à être libres, souples et créatifs quand ils utilisent, combinent ou inventent des méthodes ;
- il est indispensable, pour des raisons psychologiques et liées au contexte,

qu'ils connaissent tout un ensemble de méthodes diverses. Par exemple, s'ils ne disposent pas d'équipements électroniques, les éducateurs d'adultes doivent être capables de se servir d'autres matériels et outils, et d'utiliser de façon inventive ce qui se présente ;

- en ce qui concerne les groupes cibles des éducateurs d'adultes et les domaines de mise en pratique, des méthodes doivent être élaborées de manière ciblée dans un domaine supplémentaire (p. ex. dans le développement communautaire ou l'éducation familiale) ;
- certaines méthodes participatives et outils (par exemple certains outils de la méthode REFLECT) peuvent être utilisés pour plusieurs thèmes afin de faciliter l'autonomisation et la participation active des apprenants.

Mise en pratique et réflexion

Le module sur les méthodes offre une bonne occasion aux participants de s'exercer à utiliser leurs compétences et de les améliorer par l'apprentissage pratique. L'expérience personnelle des participants en matière d'enseignement peut être utilisée pour associer la réflexion et

l'amélioration des compétences. Les jeux de rôles peuvent constituer un bon cadre pour expérimenter d'autres méthodes : une partie du groupe peut jouer le rôle du groupe cible « habituel » (p. ex. les participants au cours) et le reste du groupe peut s'exercer à une méthode, puis ils peuvent partager leurs expériences et avis respectifs avec le groupe. Il est également possible de prendre un thème pour présenter deux ou trois approches méthodiques et ensuite, en les comparant et en en discutant, de présenter les avantages et difficultés de ces méthodes respectives ainsi que les meilleurs critères pour les choisir.

Durée recommandée

- 24 heures de cours (≈ 4 jours)
- 20 heures d'apprentissage individuel et d'évaluation
- Mise en pratique et exercices, par exemple visites de projets (entre 20 et 50 heures)
- Recommandation : les participants préparent eux-mêmes au moins trois leçons, les enseignent et effectuent une réflexion à leur sujet, plus des visites d'observation de cours et des commentaires par les pairs.



Module 5 : Planification, organisation et évaluation dans l'apprentissage et l'éducation des adultes

Compétence

Les personnes qui ont achevé le Curriculum globALE avec succès connaissent le cycle d'éducation/de formation et ses cinq phases (évaluation des besoins, développement d'un programme/d'un curriculum, planification et organisation, mise en œuvre/prestation, évaluation). Elles comprennent comment ces phases sont liées entre elles dans le cycle professionnel du métier d'éducateur d'adultes. En ce qui concerne la planification, l'organisation et l'évaluation, elles connaissent les différentes méthodes et peuvent mettre ce savoir en pratique d'une façon adaptée à la situation et porter un regard critique sur la question. Les éducateurs d'adultes mettent à profit leur expérience pour développer, organiser, mettre en œuvre, évaluer et promouvoir des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, et améliorer systématiquement leurs programmes professionnels.

Résultats de l'apprentissage

Les personnes qui ont achevé avec succès le module 5 du Curriculum globALE

- sont familiarisées avec les phases du cycle professionnel du métier d'éducateur d'adultes (cycle de formation) et le rôle qu'elles jouent dans ce cadre : évaluation des besoins, développement d'un curriculum, planification et organisation, mise en œuvre ou exécution, évaluation. En outre, elles savent comment ces phases sont liées entre elles ;
- connaissent les méthodes et outils divers en rapport avec les cinq phases du cycle d'éducation/de formation ; elles sont en mesure de
 - définir les besoins en éducation, en formation et en compétences ;
 - formuler des objectifs d'apprentissage axés sur les compétences et des résultats pour les programmes d'éducation ;
 - développer une conception méthodologique et didactique pour les processus d'enseignement/d'apprentissage ;

- planifier des leçons qui intègrent des conditions cadres pertinentes ;
- surveiller constamment les progrès de l'apprentissage, les évaluent de façon transparente et procèdent sur cette base aux ajustements nécessaires de la conception du programme, des cours et des leçons ;
- assurer les résultats ;
- sont conscientes des implications des méthodes et outils divers et de leur utilisation en fonction de la phase du cycle de formation, et sont capables de réfléchir de façon critique sur leur choix et leur mise en pratique ;
- utilisent les conclusions des résultats et des évaluations pour améliorer constamment leur travail ;
- peuvent développer et mettre en œuvre un programme d'éducation des adultes sur la base de l'évaluation des besoins au sein d'une communauté/organisation ;
- connaissent les bases et différents éléments de la garantie de la qualité.

Liens avec les autres modules

Tous les modules précédents peuvent servir de base à l'élaboration d'un bon cycle de formation, et leurs connaissances et compétences sont « réunies » dans celui-ci. Les phases, les caractéristiques et types d'apprentissage des adultes (modules 1 et 2) et les principes de l'apprentissage des adultes jouent un rôle essentiel lors du développement des différentes phases de la formation, en particulier l'évaluation des besoins et la planification.

Pendant les phases d'organisation et de mise en œuvre, il convient de mettre soigneusement en pratique les compétences des modules 3 et 4 (communication, dynamique de groupe et méthodes).

La garantie de la qualité est étroitement liée aux contextes, communautés, prestataires et organisations partenaires politiques, locaux et nationaux ainsi qu'aux contextes professionnels des éducateurs d'adultes (module 1).

Sujets principaux

Phases du cycle d'activité professionnelle d'un éducateur d'adultes (cycle de formation)

- Une nouvelle compréhension du rôle de l'éducateur/du formateur/du facilitateur qui dépasse le cadre traditionnel de l'enseignement comme « transmission de connaissances » ;
- les responsabilités dans toutes les phases du programme d'éducation/ de la formation ;
- les cinq phases : évaluation des besoins, développement d'un programme/d'un curriculum, planification et organisation, exécution et évaluation ;
- L'interdépendance des phases et les effets des différentes phases.

Évaluation des besoins

- Évaluation de l'éducation, de la formation, des compétences et des besoins : importance et fonction ;

- méthodes et outils d'évaluations des besoins des individus, des organisations, des communautés et des pays.

Développement d'un programme/ d'un curriculum

- L'importance des curriculums et leurs différents types : le concept basé sur les résultats par rapport au concept basé sur les connaissances ;
- principes du développement d'un curriculum axé sur les compétences ;
- méthodes pour développer un curriculum basé sur les résultats ;
- analyse fonctionnelle de l'activité professionnelle et méthode DACUM de développement d'un curriculum (Developing A CUrriculUM/développer un curriculum, <http://www.dacum.org/>) ;
- définition des buts de l'éducation et de l'apprentissage et des objectifs d'apprentissage (taxonomie des objectifs d'apprentissage).

Planification, préparation et organisation

- Analyse du groupe cible : qui suit des cours et pourquoi ? Attributs, attentes et attitudes du groupe cible ;
- approches respectueuses des dimensions du genre et de la culture dans la planification ;
- prise en compte des conditions cadres et de l'infrastructure disponible (durée, lieu, matériel) ;

- création d'une liste de vérification pour différents aspects de la préparation, y compris le lieu, les locaux et l'utilisation des ressources (planification des matériels et équipements) ;
- création d'un plan ou d'un « scénario » des leçons : contenus, méthodes, didactique et calendrier ;
- planification de scénarios possibles/ de rechange pour les cours en cas de circonstances imprévues et de changements du contexte.

Évaluation

- Le suivi et l'évaluation dans l'apprentissage et l'éducation des adultes : importance, principes, conditions requises et potentiel :
 - les types d'évaluation : antérieure à la formation, pendant la formation et sommative [au terme de la formation] ; quantitative et qualitative ; externe, interne, autoévaluation ; phases d'évaluation.
- Méthodes, techniques et outils d'évaluation :
 - tests, questionnaires, barèmes, comptes rendus ;
 - journaux d'apprentissage ;
 - bilans de compétences et dossiers ;
 - évaluation de la formation créative ;
 - suivi, communication de données (reporting) et réseautage ;

- Garantir la qualité dans l'apprentissage et l'éducation des adultes :
 - éléments de la garantie de la qualité (équipements, programmes, personnel) ;
 - garantie de la qualité (normes/indicateurs) ;
 - les systèmes et modèles de garantie de la qualité et les points de vue critiques à leur sujet.

Remarques concernant la mise en œuvre

Le module aide les formateurs à acquérir les compétences et outils nécessaires à la conception des cours. Il introduit des outils qui répondent aux exigences d'une didactique appropriée pour les adultes et sont adaptés à l'évaluation des besoins, au développement d'un programme, à la planification et à l'organisation et l'évaluation des leçons. Les participants doivent pour cela puiser dans l'expérience acquise dans le cadre de leur propre pratique professionnelle. Ce module nécessite un mélange de méthodes sur la base d'intrants thématiques, d'échanges entre professionnels et de discussions de groupe. Les participants doivent toujours effectuer une réflexion critique, à la lumière des projets abordés dans les autres modules, sur ce qu'implique le choix et la mise en pratique d'outils individuels. À la fin du module, les participants auront acquis une première expérience dans la mise en pratique des méthodes sélectionnées, pérennisant ainsi leurs acquis. Le module

doit aussi leur permettre d'acquérir des compétences de base pour planifier, mettre en œuvre et évaluer à l'avenir leur processus d'apprentissage personnel.

Mise en pratique et réflexion

Différentes méthodes peuvent être utilisées pour aider les participants à créer le cycle en cinq phases de la formation. On peut pour cela répartir les participants en groupes auxquels on attribuera respectivement un sujet et qui devront développer un cycle tout entier, en décrivant en détail chaque étape du processus. Ils peuvent élaborer pour cela des scénarios et simuler la préparation de cours. Le groupe peut se pencher sur différentes solutions, propositions et idées, et les analyser, ce qui pourra lui permettre de revoir son plan avant sa mise en œuvre. La mise en œuvre peut, elle aussi, être simulée, puis évaluée et faire l'objet d'une discussion de groupe s'appuyant sur de vraies « parties » de la formation.

L'analyse des besoins et le développement d'un curriculum sont essentiels pour certains formateurs, tandis que pour d'autres, qui peuvent mettre en œuvre un curriculum prédéfini, leur importance est secondaire. L'évaluation des besoins peut être introduite plus tôt dans le cycle, par exemple dans le module 1, quand on aborde la politique d'apprentissage et d'éducation des adultes et le passage d'une approche axée sur l'offre à une approche axée sur la demande. Toutefois,

certaines aspects de l'analyse des besoins et du développement de curriculums font partie de la préparation à la formation et de sa mise en œuvre, ce qui nécessite des connaissances de base dans ces domaines. L'approche actuellement en faveur, en particulier dans la formation professionnelle, mais aussi dans nombre de formes d'enseignement de plus courte durée, est celle du curriculum axé sur l'acquisition de compétences. Plutôt que d'étudier la méthode en profondeur, il conviendrait par conséquent de présenter des méthodes comme la méthode DACUM (voir plus haut) et de s'y exercer en vue de pratiquer une réflexion axée sur les résultats et de s'écarter du curriculum traditionnel axé sur les contenus. Garder les objectifs et résultats de la formation présents à l'esprit aidera les participants à rester flexibles vis-à-vis des besoins du groupe, des processus et des changements contextuels potentiels.

L'évaluation dans l'éducation est une vaste question. Il convient par conséquent de présenter une vue d'ensemble de ses aspects et thèmes principaux, tout en mettant l'accent sur l'évaluation de la formation en soi.

La garantie de la qualité dépend du contexte, ce qui nécessite que l'on présente les principales approches comme celles utilisées par les organisations internationales, que l'on entreprenne une réflexion critique et que l'on entame une discussion de groupe en gardant les contextes locaux et nationaux présents à l'esprit.

Durée recommandée

- 24 heures de cours (≈ 4 jours)
- 20 heures d'apprentissage individuel et d'évaluation
- Mise en pratique et exercices (entre 20 et 50 heures)



Module(s) en option

La compétence sera définie en fonction du sujet du module en option

Les personnes ayant achevé avec succès un ou plusieurs modules en option ont acquis des connaissances spécialisées approfondies factuelles et théoriques dans au moins un domaine particulier ou au sujet d'un aspect de l'activité professionnelle de l'éducateur d'adultes – ce domaine ou aspect étant à définir dans le module en option. Elles ont acquis un ensemble complet de compétences cognitives et pratiques requises pour fournir une prestation professionnelle ou effectuer une activité de coordination dans le domaine concret du module en option.

Liens avec les autres modules

Le ou les modules en option permettent à leurs participants

- d'approfondir les connaissances et compétences acquises dans les modules de base en ce qui concerne un sujet ou une compétence particulière (exemples : le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, l'évaluation des besoins, le développement de curriculums, diversification de la méthode conformément à des critères sélectionnés, etc.) ;
- de consolider les connaissances et compétences acquises dans les modules de base et de les appliquer à des contenus spécifiques (exemples : l'enseignement et l'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation des adultes, la politique d'apprentissage et d'éducation des adultes, l'apprentissage intergénérationnel, l'apprentissage numérique, la formation professionnelle, le recyclage, etc.) ;
- d'élargir leurs profils de compétences en acquérant des connaissances et compétences concernant un domaine ou un aspect précis, pertinent pour leur activité professionnelle mais ne faisant pas partie des fondamentaux des modules de base (exemples : la gestion dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, le plaidoyer et le lobbying dans l'AEA, l'enseignement et l'apprentissage dans des situations de crise, le travail pédagogique dans un contexte de pauvreté, etc.) ;
- de consolider les connaissances et compétences acquises dans les

modules de base et de les appliquer à des groupes cibles spécifiques (exemples : l'apprentissage et l'éducation des adultes axés sur la dimension du genre, le travail avec les migrants et les personnes déplacées internes (PDI), l'éducation et l'apprentissage des personnes âgées, le travail pédagogique avec les personnes en situation de handicap, etc.)

Sujets

Il convient de disposer d'un vaste éventail de sujets pertinents pour l'activité professionnelle d'éducateur d'adultes dans un contexte donné.

Remarques concernant la mise en œuvre
Il est impossible de fournir des indications générales, car le format et l'approche didactique dépendent du sujet choisi. Quoi qu'il en soit, les principes généraux qui sous-tendent le Curriculum globALE (la mise en œuvre axée sur les participants et l'action, l'utilisation des acquis

antérieurs et de l'expérience des participants, la communication respectueuse, les méthodes interactives et la réflexion) doivent être pris en compte lors de la conception d'un module en option.

Durée recommandée

Les modules en option font partie intégrante du Curriculum globALE et il convient de ne pas les négliger pour que le programme de formation au CG soit complet, ce qui est particulièrement vrai quand il est question de certification. En ce qui concerne les modules de base, on peut utiliser la reconnaissance des apprentissages antérieurs en vue d'une certification.

Pour un module enseigné (ou plus), la durée totale recommandée serait :

- 44 heures de cours (≈ 8 jours)
- 42 heures d'apprentissage individuel et d'évaluation
- 76 heures de mise en pratique et d'exercices

Références

- ASPBAE (Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et l'éducation des adultes). 2014. *Ed-lines: Quality education for all*. September 2014. Issue No. 11. [pdf] New Delhi, ASPBAE. Disponible à : http://www.aspbae.org/userfiles/oct14/ASPBAE_Ed_lines_Sept_2014.pdf [Consulté le 10 juillet 2020].
- Bernhardsson, N. et Lattke, S. eds. 2011. *Core competencies of adult learning facilitators in Europe: Findings from a transnational Delphi survey conducted by the project 'Qualified to teach'*. [pdf] Bonn, DIE. Disponible à : http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf. [Consulté le 15 juillet 2020].
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., Lakerveld van, J.A., Zarifis, G.K. et Osborne, M. 2010. *Key competences for adult learning professionals*. [pdf] Zoetermeer, Research voor Beleid. Disponible à : http://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf?_sm_au_=iVV3MF2STFWW61rF [Consulté le 10 juillet 2020].
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2013. *Trainers in continuing VET: Emerging competence profile*. [pdf] Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. Disponible à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542560.pdf> [Consulté le 10 juillet 2020].
- Dang, Q.A. 2010. *Review of Teachers and trainers in adult and lifelong learning: Asian and European perspectives*. R. Egetenmeyer et E. Nuissl. eds. [pdf] Frankfurt, Peter Lang. Disponible à : https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aseducationandresearchhubforlifelonglearning/publications/resources_3844.pdf [Consulté le 10 juillet 2020].
- The Danish Institute for Human Rights [L'Institut danois des droits humains]. 2016. *Human rights in follow-up and review of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Draft Paper. [pdf] Copenhagen, The Danish Institute for Human Rights. Disponible à : https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/National-HR/DIHR-FuR-paper_final-draft_29_02_16-Danemark.pdf [Consulté le 10 juillet 2020].

DIE (Institut allemand pour l'éducation des adultes – Centre Leibniz pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2020. GRETA. [en ligne] Bonn, DIE. Disponible à : <https://www.greta-die.de/> [Consulté le 10 juillet 2020].

DIE (Institut allemand pour l'éducation des adultes). 2020a. Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung. [en ligne] Bonn, DIE. Disponible à : https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/mitteilungen/Panelstudie_TAEPS.aspx [Consulté le 10 juillet 2020].

DVW International (Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes). s.d. DVW International Overview. [en ligne] Bonn, DVW International. Disponible à : <https://www.dvv-international.de/en/about-us/profile> [Consulté le 10 juillet 2020].

Egetenmeyer, R. 2010. The professionalisation in adult education: A European perspective. Dans : R. Egetenmeyer and E. Nuissl. eds. 2010. *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Egetenmeyer, R. et Nuissl E. eds. 2010. *Teachers and trainers in adult and lifelong learning: Asian and European perspectives*. Frankfurt, Peter Lang.

Flexi-Path Partnership. s.d. *Flexi-path toolkit: A guide to creating a professional portfolio to demonstrate the high-level competences of adult educators*. [pdf] Timișoara, Waldpress. Disponible à : http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1_Toolkit_English.pdf [Consulté le 22 janvier 2021].

Freire, P. 2000. *Pedagogy of the oppressed*, 30th anniversary edition. New York, Continuum.

Gadio, M. 2011. L'approche Reflect et la transformation sociale au Mali. *Éducation des adultes et développement*, 76, pp. 189–200. Bonn, DVW International.

Hanemann, U. 2015. REFLECT Literacy and Livelihood Programme (RLLP), Sudan. [en ligne] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/reflect-literacy-and-livelihood-programme-sudan> [Consulté le 10 juillet 2020].

- HCDH (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme). 1966. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. [pdf] Genève, HCDH. Disponible à : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [Consulté le 10 juillet 2020].
- HCDH. 1999. *Observation générale 13 (vingt et unième session, 1999) Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte [international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels])*. Adoptée par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels lors de la vingt et unième session E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999. [en ligne] Genève, HCDH. Disponible à : https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Comite_DESC_Observation_Generale_13_1999_FR.pdf [Consulté le 22 janvier 2021].
- ICAE (Conseil International de l'éducation des adultes). 2015. *Mission*. [en ligne] Disponible à : <http://icae.global/en/about/mission/> [Consulté le 10 juillet 2020].
- IUE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation). 1997. *CONFITEA. Éducation des adultes : La Déclaration de Hambourg ; L'Agenda pour l'avenir*. [pdf] Hambourg, IUE. Disponible à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_fre [Consulté le 10 juillet 2020].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2012. *Classification Internationale Type de l'UNESCO : CITE 2011*. [pdf] Montreal, ISU. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscde-2011-fr.pdf> [Consulté le 10 juillet 2020].
- Jääger, T et Irons, J. eds. 2006. *AGADE. Towards becoming a good adult educator. Recourse book for adult educators*. [pdf] Disponible à : <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/LPIA-Agade-A4.pdf> [Consulté le 23 juillet 2020].
- Knowles, M. 1984. *The adult learner: A neglected species*. 3rd ed. Houston, Gulf Publishing.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- LINCS. n.d. *Teacher certification and credentialing in adult education*. [en ligne] Disponible à : https://lincs.ed.gov/lincs/discussions/professionaldevelopment/11certification_transcript [Consulté le 10 juillet 2020].

Ling, Y. 2010. Inquiry into the prospective competence of lifelong learning professionals in Macau SAR, China. Dans : R. Egetenmeyer and E. Nuissl. Eds. 2010. *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Mezirow, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. Dans : P. Cranton. ed. *Transformative learning in action. New Directions for Adult and Continuing Education*. No. 74. San Francisco, Jossey-Bass.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2005. *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé*. [pdf] Paris, OCDE. Disponible à : <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf> [Consulté le 10 juillet 2020].

OCDE. 2020. *Des critères améliorés pour des évaluations meilleures : critères d'évaluation révisés et actualisés*. [pdf] Paris, OCDE. Disponible à : <https://www.oecd.org/fr/cad/evaluation/criteres-d-evaluation-brochure-2020.pdf> [Consulté le 10 juillet 2020].

ONU (Organisation des Nations unies). 2015. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. [en ligne] New York, ONU. Disponible à : <https://sdgs.un.org/fr/2030agenda> [Consulté le 10 juillet 2020]

Orlović, V. et Popović, K. 2018. Lifelong learning for sustainable development – Is adult education left behind? Dans : W.L. Filho, M. Mifsud, P. Pace. eds. *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development*. Wiesbaden, Springer.

Panahon II, A. 2009. Adult education in lifelong learning and the need to professionalize the ranks of stakeholders: The Asian perspective. Dans : R. Egetenmeyer and E. Nuissl. eds. 2010. *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Research voor Beleid. 2010. *Key competences for adult learning professionals*. [pdf] Zoetermeer, Research voor Beleid. Disponible à : http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf [Consulté le 22 janvier 2021].

Rhizome. s.d. What is REFLECT? [en ligne] Disponible à : <http://rhizome.coop/reflect-action-org/what-is-reflect/> [Consulté le 10 juillet 2020].

- Rogers, A. 2005. *Training adult literacy educators in developing countries*. Article commandé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006, L'alphabétisation, un enjeu vital. [pdf] Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146107/PDF/146107eng.pdf.multi> [Consulté le 10 juillet 2020].
- Schweighöfer, B. 2019. *Youth and adult education in the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals*. Bonn, DVV International.
- SVEB (Fédération suisse pour la formation continue). 2021. Course: SVEB Certificate (en anglais). [en ligne] Olten, SVEB. Disponible à : <https://www.lernwerkstatt.ch/angebot/sveb-certificate-in-english/course/> [Consulté le 10 juillet 2020].
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2010. CONFINTEA VI. *Cadre d'action de Belém : exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789> [Consulté le 10 juillet 2020].
- UIL. 2013. *2d rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : repenser l'alphabétisation*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225590> [Consulté le 10 juillet 2020].
- UIL. 2016. *3e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, et la vie sociale, civique et communautaire*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246943> [Consulté le 10 juillet 2020].
- UIL. 2019. *4e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes: ne laisser personne pour compte: participation, équité et inclusion*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372725> [Consulté le 10 juillet 2020].
- UIL. 2019a. *'Developing a curriculum and competence framework for adult educators'*. Rapport d'atelier. Hambourg, UIL, 3-4 décembre 2019.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 2016. *Education 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf> [Consulté le 10 juillet 2020].

UNESCO. 2016a. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2015*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ptf0000245179_fre [Consulté le 10 juillet 2020].

UNESCO. 2020. *Manuel sur le droit à l'éducation* [pdf]. Paris, UNESCO. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/search/17c6a302-2974-4d44-9e74-f1a08868e997> [Consulté le 8 octobre 2020].

UNSDG (Groupe des Nations Unies pour le développement durable). 2003. *The Human Rights Based Approach to Development Cooperation Towards a Common Understanding Among UN Agencies*. [pdf] New York, UN. Disponible à : https://unsdg.un.org/sites/default/files/6959-The_Human_Rights_Based_Approach_to_Development_Cooperation_Towards_a_Common_Understanding_among_UN.pdf [Consulté le 10 juillet 2020].

VINEPAC. 2008. *Handbook for the use of Validpack for the validation of psycho-pedagogical adult educator's competences*. S. Sava and R. Lupou. coord. Timișoara, VINEPAC.

WBA (Académie autrichienne pour la formation continue). 2020. Austrian Academy of Continuing Education (wba). [en ligne] Wein, WBA. Available at: <https://wba.or.at/de/english/wba.php> [Consulté le 10 juillet 2020].

Zhu, S., Zhu, H. et Hu, P. The professionalisation of personnel working in adult education in China. Dans : R. Egetenmeyer and E. Nuissl. eds. 2010. *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives*. Frankfurt am Main, Peter Lang.





Cette publication présente le Curriculum globALE, un cadre de compétences de base pour la formation des éducateurs d'adultes dans le monde entier. En fournissant un cadre modulaire axé sur les compétences et une approche transversale, le Curriculum globALE est unique dans son objectif de professionnaliser l'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) à l'échelle internationale, via les compétences qui aident les éducateurs d'adultes à travailler dans tout cadre, domaine ou forme d'éducation. Il vise à garantir que les connaissances, les compétences, aptitudes et attitudes des éducateurs atteignent un niveau professionnel.

Le Curriculum globALE est adapté à différents contextes. Son caractère et sa structure permettent de l'intégrer dans divers systèmes éducatifs nationaux.

Le Curriculum globALE a pour objectif de :

- renforcer la professionnalisation de l'AEA des adultes en fournissant un cadre de référence commun pour les programmes d'éducation des adultes et en proposant des normes de compétences pour les éducateurs d'adultes
- soutenir les prestataires d'éducation et de formation des adultes dans la conception et la mise en œuvre de programmes de « formation des formateurs » ;
- favoriser l'échange de connaissances et la compréhension mutuelle entre les éducateurs d'adultes du monde entier.