



Motivar os Adultos para a Aprendizagem
Motiver les Adultes pour l'Apprentissage
Motivere Voksne til Læring
Motivare gli Adulti all'Apprendimento

MAPA: OS PERCURSOS DO PROJECTO

MAPA: LES ECLAIRAGES SUR LE PROJET

motivar adultos
Motivar os Adultos para a Aprendizagem
voksne adultos
Motivere Voksne til La ring
voksne adultes
motiver adultes
Motiver les Adultes pour l'Apprentissage
adultos adultos
Motivare gli Adulti all'Apprendimento
motivare



Educação e cultura

UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu



Motiver les Adultes pour l'Apprentissage - MAPA
Socrates-Grundtvig
2004-2007

MAPA: LES ECLAIRAGES SUR LE PROJET

Agência Nacional para a Qualificação
2007

Biblioteca Nacional - Catalogação na publicação

MAPA: Les Eclairages sur le projet
ISBN:978-972-8743-30-7

Les opinions relatées ici sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Fiche Technique

- Ouvrage collectif:** Danemark: Jane Kabel
Maria Luísa Gonzalez
- France: Gerard Mlékuz
Maria Brabant
Véronique Chabot
- Italie: Elena Biasoni
Marina De Tina
Marianna Toffanin
- Portugal: Maria da Conceição Fernandes
Maria Teresa Braz Gonçalves
- Suisse: Bernadette Morand-Aymon
Johnny Stroumza
Ferruccio D'Ambrogio
- Coordination:** Maria Teresa Braz Gonçalves
Maria da Conceição Fernandes
- Editeur:** Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Edition:** 1^{ère} édition (Juillet de 2007)
- Conception graphique
et mise en page:** Jacinta Gonçalves
- ISBN:** 978-972-8743-30-7

Table de matières

Introduction	5
Première partie	
Démarche et processus	9
Clarifications et réflexions	13
Paroles d'apprenants	19
Deuxième partie	
Méthodes et outils	41
Répertoire des pratiques analysées	55
Sito-bibliographie	75

Introduction

Ce cahier, intitulé «MAPA: Eclairages sur le projet» complète, approfondit et discute certaines questions et thèmes abordés dans le document qui regroupe les principaux résultats du projet «Regards croisés sur l'éducation non formelle: pratiques et recommandations». La lecture de ce cahier devrait donc être précédée par la lecture du document principal.

L'intention de ce texte est de restituer au mieux l'expérience vécue, la méthodologie suivie et la réflexion produite durant le travail de terrain et lors des rencontres locales et transnationales. Ce texte se veut refléter l'histoire du projet, en proposant un retour réflexif sur ce qui a été réalisé par les différents partenaires mobilisés. Il veut aussi expliciter le chemin parcouru et clarifier la démarche entreprise.

Ce cahier comporte une première partie restituant quelques réflexions et de nouvelles investigations et une seconde partie fournissant des informations d'ordre technique, utiles pour mieux cerner la démarche suivie.

PREMIERE PARTIE

Chapitre 1: Démarche et processus

Ce chapitre traite de la démarche du groupe transnational, en présentant des éléments d'histoire de celui-ci, ainsi que les choix méthodologiques opérés. Il pourra être utile aux futurs responsables de projet ainsi qu'aux personnes qui réfléchissent aux problèmes rencontrés par les équipes transnationales en charge de projets européens.

Il est complété par un CD qui, de par sa construction non linéaire, permet infiniment mieux qu'un texte, de restituer et d'expliquer une démarche faite de fréquents aller-retour; qui permet aussi de réunir en un espace raisonnable la multitude de données à prendre en compte. Ce CD, rédigé en français, qui n'est pas joint à ce cahier, peut être commandé auprès de la coordinatrice du projet à Lisbonne.

Chapitre 2: Clarifications et réflexions

Ce chapitre traite de questions soulevées durant le projet et qui ont fait débat, notamment ce qui concerne le concept d'intention éducative dans les activités d'éducation non formelle, comme les problèmes posés par l'organisation, l'animation et l'évaluation de la fonction éducative de l'activité analysée. Enfin, il aborde brièvement le choix de la méthodologie qui a été fait pour analyser les activités développées dans le cadre du projet.

Les quelques réflexions réunies ici n'ont pas la prétention de constituer des apports scientifiques aux sujets traités mais de faire une synthèse des constats et opinions émises en cours de projet.

Chapitre 3: Paroles d'apprenants

Le texte principal relatant les résultats du projet «Regards croisés...» a largement donné la parole aux divers agents de l'éducation non formelle. Il était indispensable de compléter cette parole par celle des autres acteurs directement concernés par ces activités d'éducation non formelle, à savoir les participants - apprenants.

Cette dernière parole, recueillie en fin de projet, est restituée dans ce chapitre. On y trouvera un reflet de leurs désirs, attentes, histoires de vie, besoins de formation. Entendre leur voix pour rendre possible l'explicitation de leur désir d'apprendre plus, est l'un des enjeux majeurs du projet MAPA.

DEUXIEME PARTIE

Chapitre 1: Méthodes et outils

Ce chapitre est un recueil des méthodes et outils utilisés par les divers partenaires du projet. Le choix de ces outils est fonction du type de démarche choisie. Il a fait l'objet de partage et de nombreuses discussions.

On remarquera que le champ de l'éducation non formelle pose problème au niveau des outils et méthodes disponibles. Le groupe transnational a voulu laisser chaque partenaire national libre de ses choix, seul un accord a été pris sur le type de données à recueillir. Force est de constater que la diversité de ces outils est faible et que, notamment en matière d'évaluation, un effort d'innovation doit être encouragé.

Nous souhaitons que ce document en complément du texte principal précédemment cité, permette au lecteur de mieux cerner les enjeux et caractéristiques de l'éducation non formelle et l'amène à élargir sa réflexion sur l'importance de cette approche pour des adultes de bas niveau de qualification dans leur motivation à apprendre tout au long de la vie.

Chapitre 2: Répertoire des pratiques analysées

On trouvera ici, présentées brièvement, les quinze pratiques d'éducation non formelle retenues dans le projet. Ces pratiques, malgré la diversité de leurs caractéristiques et de leurs contextes institutionnels, ne se veulent pas représentatives de l'énorme variété des pratiques existantes dans chacun des pays participants. Mais, par contre, elles présentent un éventail d'activités éducatives qui renvoient à des dynamiques locales diverses, et donc à des ressources et des contraintes spécifiques à chaque contexte. Cette hétérogénéité, ce pluralisme, témoigne de la richesse de l'éducation non formelle qu'il faut valoriser et promouvoir.

PREMIERE PARTIE

Démarche et processus

La filiation au projet «Club S@voir+» et le choix des partenaires européens

Le projet européen «Club S@voir+» (2002-2004) visait à concevoir un lieu d'accueil, d'information et d'orientation des non-publics de la formation qui ne fréquentent jamais des institutions de formation continue. Ancré de préférence dans des institutions fréquentées par ce public, ce lieu devait jouer un rôle de sas de transition entre les activités sociales qui s'y déroulent et la formation, et ainsi permettre d'orienter voire de motiver ce type d'adultes pour l'apprentissage. Parmi l'ensemble des activités proposées pour un tel lieu figuraient, sans approfondissement particulier, des activités d'éducation non formelle (par la suite résumée par ENF). Le projet MAPA réalise cet approfondissement et s'inscrit donc dans la continuité du projet «Club S@voir+».

Le choix des partenaires locaux et des pratiques d'éducation non formelle (ENF)

Le projet MAPA prévoit la mise en place d'expérimentations conduites dans chaque pays. Le choix des partenaires locaux, associés à ces expérimentations, a été délicat. Plusieurs facteurs étaient à prendre en considération: la qualité de l'éducation non formelle pratiquée par le partenaire, son intérêt pour le projet, sa disponibilité dans le temps fixé par la planification du projet, sa capacité à réaliser les objectifs poursuivis avec les ressources mises à disposition.

La plus grande difficulté a résidé dans le choix de pratiques d'éducation non formelle conformes aux objectifs du projet. Les critères du choix de ces pratiques ont été discutés et établis en réunion transnationale. Ils ont donné lieu à d'importants débats et nécessité de se mettre d'accord sur une définition de l'éducation non formelle opérationnelle. La définition retenue (voir le chapitre «Clarifications et réflexions») et présentée dans le document principal issu de ce projet, «Regards croisés sur l'éducation non formelle: analyses de pratiques et recommandation», mentionne les concepts d'intention éducative et de compétence: concepts discutés dans le chapitre suivant.

Définition des produits du Projet et organisation du groupe transnational

Une première définition de ces produits a été formulée lors de la candidature du projet auprès de Bruxelles. Mais la clarification de la forme et des contenus de chacun des produits, en particulier le document central «Regards croisés...», ainsi que le présent document, a été progressivement construite durant la première année de travail. Ainsi, le document principal est-il sur tout conçu à l'usage des animateurs, organisateurs et responsables des activités concernées. Ce second document est lui davantage destiné aux professionnels de l'éducation non formelle. Il doit cependant aussi permettre aux destinataires du premier volume d'approfondir l'un ou l'autre des points traités dans ce dernier ou encore d'y trouver des informations complémentaires.

Du point de vue de l'organisation du travail transnational, il est à relever que ce type de projet, dans lequel chaque pays conduit une expérience pratique importante, exige qu'une attention particulière soit portée à la coordination de l'ensemble.

Cette coordination a été assurée par la responsable de l'équipe portugaise, requérante principale du projet, aidée par une consultante helvétique ayant participé au projet «Club S@voir+». Si le Portugal assure l'essentiel du rôle de direction et de coordination globale, ainsi que la relation à la Commission européenne, la consultante assure la mémoire de l'avancement des travaux ainsi que la rédaction d'une majeure partie des documents à produire.

Pour réaliser une bonne concertation entre les pratiques nationales, de nombreuses réunions transnationales ont été planifiées. Leur préparation a fait l'objet d'une attention particulière:

- mise en place d'un schéma de réunion «standard» dans lequel sont répartis entre tous les partenaires du projet, les temps de discussion, les temps de visite sur le terrain ainsi que l'animation des thèmes traités;
- envoi, avant chaque réunion, à la coordinatrice et à la consultante, de documents standardisés fournissant l'état d'avancement du travail réalisé au plan national et les questions vis-à-vis du groupe transnational. La consultante en fait une synthèse présentée en début de réunion;
- échange d'informations et de documents entre les partenaires par e-mail. L'échange par ce moyen s'étant avéré suffisant, l'utilisation d'une plate-forme électronique, mise à disposition par le Portugal, n'a été que peu utilisée.

Pour assurer la coordination de ces actions, une stricte planification des activités a été mise en place, en terme d'objectifs, d'étapes à atteindre et de délais. Chaque équipe nationale s'est engagée à conduire l'ensemble de la démarche prévue par le projet tout en se réservant la possibilité d'approfondir plus particulièrement certains aspects. Ainsi, aux niveaux nationaux, les travaux ont été organisés à partir des diverses logiques locales. La nature de l'institution porteuse du projet, le nombre et la nature des partenaires nationaux, la compétence de recherche des responsables impliqués, les budgets disponibles en sus de la contribution communautaire, tout cela a conduit à des modèles d'intervention différents. Ainsi, par exemple, certains partenaires se sont adjoints des consultants nationaux, d'autres non.

Les objectifs, les moyens financiers et les délais étant fixés par le projet, restait à déterminer la manière d'y parvenir. La démarche suivante a été choisie:

- repérage des activités à analyser;
- analyse de la dimension d'éducation non formelle de ces activités;
- perception des processus d'apprentissage mis en jeu par les participants et par les agents de l'encadrement.

Un regard particulier a été porté par l'équipe française sur la perception qu'ont les personnes ayant participé à des activités d'éducation non formelle, des apprentissages réalisés et de leurs effets sur la motivation à poursuivre une formation plus formelle. L'équipe suisse, elle, a expérimenté, avec ses partenaires locaux, une formation des agents de l'éducation non formelle.

Les modalités de repérage et d'analyse des activités, ainsi que le repérage des modes d'apprentissages en action dans ces activités, n'étaient pas évidentes. Au-delà de méthodes inspirées de l'analyse du travail et de méthodes d'entretien collectif ou individuel avec les acteurs de l'activité, l'arsenal méthodologique disponible est restreint (les outils utilisés figurent dans un autre chapitre de ce document).

Un journal de bord du projet MAPA

Le déroulement d'un projet, même s'il a été préparé avec soin, comme ce fut le cas en l'occurrence, porte en lui-même des éléments difficiles à prévoir et donc des résultats inattendus mais qui peuvent pourtant se révéler très intéressants. La dynamique du projet est déterminée par la mise en jeu des multiples compétences, expériences individuelles et/ou institutionnelles issues de la «culture» propre à chaque pays ou institution partenaire. C'est bien cette diversité mise en jeu, porteuse de richesses et productrice d'énergie, qu'il s'agit de sauvegarder, de valoriser, tout en construisant une plate-forme d'entente pour travailler ensemble. C'est, par exemple, en raison de cette exigence que chaque visite réalisée dans les pays partenaires du projet a débuté par un moment de présentation de l'histoire dans ce pays, de l'éducation non formelle.

Ecrire un «journal de bord» décrivant les principales étapes du travail, que l'on peut en l'occurrence caractériser de «recherche – action», a permis de préciser et clarifier les intentions partagées dans la phase de préparation du projet, mais aussi de découvrir des objectifs nouveaux apparus en cours de route. La méthode d'investigation choisie est une approche qualitative (sans hypothèses préalables, méthode pratiquée en ethnologie notamment) qui permet de mieux découvrir, pour chaque contexte considéré, les modes d'apprentissage et les motivations à apprendre mobilisés par l'adulte situé dans un dispositif d'ENF.

L'avancement du travail est non linéaire, fait de haut et de bas, de certitudes et de fréquentes remises en question. Le «journal de bord» est un outil pratique pour mieux cerner le déroulement de ce travail.

Ce journal permet de repérer les éléments essentiels qui ont ponctué le développement du projet, le parcours du groupe transnational, son cheminement de recherche-action. Il nous est apparu important d'accompagner, dans ce journal, la description de l'action par une réflexion sur cette dernière (méta-réflexion) permettant de mieux saisir les implications de cette action. En particulier d'explicitier les incidences éducatives de cette méta-réflexion pour les membres du groupe projet.

En effet, dans toute action, qu'elle soit conduite par les membres du groupe projet ou par le participant à l'ENF, il y a, au moins, deux ordres de réflexion:

- le premier celui du pré réfléchi¹, c'est à dire de ce qui est déjà conscient avant l'action;
- le deuxième, celui du non - pré réfléchi qui est mis en évidence lors de l'explicitation effectuée à posteriori.

Il peut y avoir apprentissage sans en avoir conscience et notamment sans savoir pourquoi on a réussi². Or les dispositifs d'ENF pour publics faiblement qualifiés, plus que la formation formelle, soulignent l'importance de la dimension du non - pré réfléchi. L'explicitation par le participant de ce qu'il a réussi à faire est un moment fondamental de la prise de conscience de l'apprentissage réalisé.

1. Sur ce concept voir les travaux de P. Vermersch

2. J. Piaget a beaucoup insisté sur cet aspect.

L'exercice proposé par ce journal et dont l'idée est née en cours de route, vise un triple objectif:

- reprendre les principaux thèmes abordés par le groupe transnational lors de ses rencontres,
- approfondir certaines dimensions, réfléchir sur les questions pour en tirer des enseignements, par rapport aux contenus et aux méthodes, utiles pour le futur,
- mettre en rapport les réflexions sur la démarche du projet avec ses implications, en terme d'éducation, notamment d'ENF.

Un tel travail trouve son sens s'il permet, entre autre, de retrouver les traces, les réflexions, les documents élaborés le long du chemin. Or, l'exposé de ce processus non linéaire est difficile à réaliser par une rédaction traditionnelle sur papier (donc linéaire), nous avons donc choisi d'effectuer une exposition multidirectionnelle dans un CD, ce qui permet une lecture avec plusieurs entrées possibles: chronologique, par thème, par document.

Dans ce CD, le lecteur pourra ainsi trouver l'essentiel du processus et notamment: les principaux thèmes abordés, les questions surgies, les décisions prises, les documents élaborés, des renvois bibliographiques pour en permettre l'approfondissement.

Le public visé par ce travail, responsables de projets conduits avec plusieurs partenaires institutionnels ou chercheurs intéressés aux démarches collectives de recherche, est plus restreint et spécifique que celui attendu pour l'ensemble de ce document. Il ne nous a donc pas semblé nécessaire de lui adjoindre ce CD. Les personnes intéressées peuvent l'obtenir auprès de la structure porteuse du projet MAPA au Portugal.

Clarifications et réflexions

A propos de l'intention éducative et des compétences qui lui sont liées

Contribuer à une clarification conceptuelle de l'éducation non formelle (ENF), utile pour l'optimisation des pratiques destinées aux «publics peu ou pas qualifiés», est l'un des objectifs du projet MAPA. La littérature est relativement pauvre sur cette question. Notre ambition n'est pas d'apporter une nouvelle définition du concept d'ENF, mais de choisir une définition qui corresponde le mieux possible à nos objectifs, aider le déroulement de notre action, qui permette le choix et l'analyse des pratiques.

L'hypothèse fondatrice du projet MAPA est que l'ENF constitue un lieu privilégié pour l'apprentissage de publics qui ne fréquentent aucune des institutions de formation continue formelle. Ces dernières sont identifiées par eux comme les seules institutions éducatives, caractérisées par leurs dénominations (écoles, centre de formation,...), par les diplômes qu'elles décernent ainsi que par une organisation de leur activité rappelant l'école avec ses classes et ses enseignants.

Nous avons convenu de définir l'ENF de la manière suivante:

«Il y a éducation non formelle lorsque l'organisation d'une activité sociale (productive, culturelle, sportive, associative,...) tient compte d'une intention éducative et facilite ainsi l'apprentissage de connaissances ou de compétences identifiables».

Au centre de cette définition, il y a le concept d'intention éducative. Avant d'aller de l'avant, précisons que cette notion d'intention éducative est plus parlante pour celles et ceux qui disposent d'une «culture» de formateur que pour la plupart des animateurs des activités sociales concernées. L'un des enjeux du projet MAPA vise précisément à alerter ces agents, qui animent les activités d'éducation non formelle sans être pour autant des formateurs, sur la nécessité d'approfondir ce concept pour mieux exploiter le potentiel éducatif de leur activité, notamment par une meilleure formulation de l'intention et des objectifs éducatifs qui lui sont liés.

La plupart des activités sociales, bien qu'elles conduisent souvent à des apprentissages, n'ont pas, dans l'esprit de leurs organisateurs, une intention éducative particulière; elles répondent par contre à des objectifs culturels, économiques, sportifs ou politiques, explicites. Les apprentissages occasionnés sont alors non planifiés ni même, le plus souvent, perçus ou conscients. On parle alors de formation informelle.

D'autres activités comportent bien, à côté de leurs objectifs spécifiques, une fonction ou intention éducative exprimée en termes très généraux. Elles poursuivent, par exemple, des intentions éducatives telles que: préserver la santé, faciliter l'intégration sociale, rompre l'isolement, sensibiliser sur certains problèmes de société et valeurs culturelles, etc. L'intention éducative peut se révéler, lors de l'analyse de ces pratiques, n'être qu'apparente ou multiple ou encore très (voire trop) générale (intégration, autonomie,...). Souvent, s'il y a intention éducative pour les organisateurs ou animateurs de l'action, il n'y a pas clarté dans les effets auxquels devrait conduire la réalisation de cette intention. Il n'y a souvent même pas connaissance de cette «intention» chez les participants.

On peut bien parler d'éducation non formelle dans ces cas puisqu'il y a intention éducative. Mais on est là à la frontière entre l'informel et le non formel. On remarquera, à ce propos, que notre définition de l'ENF se distance quelque peu de cette frontière car elle privilégie des activités dont l'intention éducative se veut plus précise, puisqu'elle traduit l'intention en termes d'acquisition de connaissances ou de comportements identifiables, donc en terme d'effets attendus.

Ainsi en est-il des activités sociales qui ont une intention éducative explicite (qui visent, par exemple, à: «être autonome, être responsable de sa santé, être un agent de développement local, être inséré...») qui, bien que relativement générale, conduit au développement de compétences telles que:

- savoir travailler en groupe et gérer le temps;
- apprendre à être entrepreneur et à se valoriser;
- savoir se présenter en public (en lisant, en chantant, en faisant du théâtre ou déclamant de la poésie).

Les institutions locales retenues dans le cadre du projet MAPA ont, pour la plupart, développé des activités qui ont pour intention éducative l'acquisition de connaissances ou compétences dites «de base ou générale» orientées vers le travail, vers l'exercice des droits et des responsabilités civiques, ou encore vers le développement personnel et/ou le développement local.

Quelques-unes de ces institutions proposent simultanément des activités d'éducation formelle, non formelle et informelle, entrelacées dans la recherche d'un concept global d'éducation qui jette des ponts entre ces diverses formes. Ces ponts, aussi fragiles soient-ils, dans la plupart des cas, méritent d'être renforcés. Les institutions choisies au Danemark et en France notamment, attestent qu'une interaction entre les deux formes d'apprentissage exerce une action réciproque et féconde.

Cependant, dans la majeure partie des activités d'ENF répondant à notre définition, comme dans le cas des activités retenues pour le projet MAPA, il n'y a pas d'évaluation de la performance produite par le participant à l'issue de l'activité. On n'y parle pas de compétence ou de motivation vers la formation; cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas formation mais souvent que les apprentissages ne sont pas contrôlés et qu'en conséquence ils peuvent soit ne pas se réaliser, soit laisser place à des apprentissages non prévus.

De l'intention à la compétence

Notre définition de l'ENF précise que l'intention doit être déclinée en termes de compétences ou connaissances identifiées donc identifiables.

Si la notion de connaissance ne pose pas de problème, le concept de compétence, lui, en pose, surtout pour des agents de l'éducation non formelle qui ne seraient pas des professionnels de la formation.

En effet, la notion de compétence est complexe. Elle est difficile à décliner, en terme de connaissances et de comportements. Donnons, parmi les multiples définitions possibles, une définition qui nous semble à la fois simple et utile dans la pratique: «La compétence est la capacité à mobiliser les connaissances nécessaires pour résoudre un problème posé par l'activité exercée».

Plusieurs éléments entrent alors dans cette définition de la compétence:

- la compétence est liée à l'action, elle est portée par une personne et lui permet de savoir quoi faire, comment agir, dans une situation donnée;
- la compétence n'est jamais à l'œuvre seule, elle agit en «bande», en réseau, avec d'autres compétences (ce qui ne facilite pas son repérage);

La compétence est composée de:

- connaissances ou savoirs formalisés (disciplinaires, procéduraux);

- savoirs pratiques, savoir-faire, relationnels, cognitifs, affectifs, qui permettent la mise en œuvre de savoirs formalisés.

De plus, la compétence est souvent associée ou confondue avec la notion de qualification. Cette dernière notion, elle-même, est comprise de diverses manières. Tantôt elle désigne l'ensemble des compétences (dénommé parfois le noyau de compétences) qui recouvre une identité professionnelle et qui est validé comme tel par un diplôme, tantôt les compétences requises pour occuper un poste de travail, compétences attachées cette fois au poste de travail et non à la personne.

On le comprend donc bien: il est plus facile de parler de compétence que de travailler avec elle. Pour le non-professionnel de la formation, le maniement de ce concept est plus que délicat!

A partir de ce concept relativement complexe de compétence se pose la question de son repérage.

La compétence se repère par les "traces" qu'elle génère, par les performances (qualité, temps et moyens utilisés pour la réalisation d'une action) et les résultats qui témoignent de sa présence. On peut appeler ces traces «indicateurs» (indices fiables liés à la compétence).

Les indicateurs de la compétence étant identifiés, ce sont eux qui peuvent être repérés lors de l'analyse de l'activité, de son déroulement, des résultats et produits obtenus.

Cette analyse peut s'effectuer par:

- la lecture de documents se rapportant à l'activité (descriptif);
- l'observation du déroulement de l'activité;
- des entretiens avec les acteurs de l'activité.

Les incidents critiques, pannes, difficultés, problèmes sont, par ailleurs, aussi des moments privilégiés pour l'observation des compétences.

Il est enfin utile de mentionner que, dans la pratique, les compétences sont souvent classées en deux catégories distinctes: les compétences techniques, directement liées à l'exercice d'un métier, et les compétences dites sociales, mobilisées dans le cadre de la vie courante. Ces dernières sont dénommées parfois «compétences-clés» (voir le répertoire défini par la Commission européenne) lorsqu'elles réfèrent aux compétences indispensables à l'exercice de toute activité professionnelle ou citoyenne, parfois «compétences génériques ou transversales» lorsqu'elles réfèrent aux compétences utiles dans divers contextes. Ce sont souvent ces compétences qui sont visées par les actions d'ENF.

Les participants à ces activités d'ENF sont parfois aptes à exprimer les compétences personnelles ou techniques acquises tout au long de la pratique exigée par l'activité, mais beaucoup moins les compétences sociales qui y sont exercées. Le facteur culturel, qui est toujours présent, peut masquer les compétences exercées. Pour des activités réunissant des personnes issues de régions très diverses, la relation et la gestion du temps, l'attitude vis-à-vis de l'animateur et bien d'autres comportements sont acquis par certains et doivent faire l'objet d'apprentissage pour d'autres. On fait la vaisselle différemment à Copenhague ou à Genève, en Inde ou au Kosovo, notamment par le fait de rincer la vaisselle, à l'eau froide ou à l'eau chaude, stagnante ou courante.

Parler, comme dans notre définition de l'ENF, de compétence identifiée renvoie à son mode d'évaluation. Si l'on met en place des modalités d'évaluation vagues, on ne pourra pas identifier précisément la compétence. Ainsi, pour l'intention éducative visant à l'acquisition d'un «esprit d'équipe et de collaboration», les critères

d'évaluation ne peuvent pas être du type «ils sont contents», «ils ne se sont pas engueulés», ils doivent être plus précis: «être capable de se répartir les tâches», «être capable de s'organiser ensemble», etc..

L'analyse de l'activité devrait donc permettre, par le repérage des résultats obtenus (écart entre situation de départ et d'arrivée) et des performances réalisées, d'identifier les compétences en action.

A propos de l'organisation, animation et évaluation de la fonction éducative de l'activité analysée

Il est souvent difficile, pour des agents non formés dans la fonction de formation, de distinguer la dimension éducative sous-jacente à l'action organisée, difficile de concevoir ou repérer les moments forts de cette fonction éducative.

Il y a donc rarement, dans les pratiques analysées, explicitation des conditions qui permettent une bonne réalisation de l'intention éducative, tant du point de vue des pré-requis nécessaires chez les participants que de l'organisation et de l'animation de l'activité.

Pour que l'activité soit organisée tant en fonction de ses objectifs principaux que de ses objectifs éducatifs, il vaut mieux, bien sûr, que l'intention éducative soit formulée clairement en termes d'objectifs pédagogiques et de compétences/connaissances à acquérir. Ce n'est que lorsque sont repérés les moments et les modalités d'apprentissage de ces compétences/connaissances, présents tout au long de l'activité, que l'on peut chercher à optimiser la fonction éducative de l'activité.

Notons au passage que les diverses phases d'un apprentissage peuvent être repérées – non sans difficulté – à partir de formulations données par les théories de l'apprentissage expérientiel, telles que développées, par exemple, par R. L. Côté (ouverture, participation, identification, intériorisation et dissémination).

Concernant la contribution éducative des agents qui animent l'action analysée, on constate qu'elle tient souvent à leur capacité d'assurer une fonction de miroir et d'accompagnement pour reconnaître, faire émerger et consolider l'intention éducative.

Cependant, s'il est fréquent que ces agents, conscients des objectifs éducatifs poursuivis, soient attentifs à mettre en œuvre des attitudes et comportements de type pédagogique, ils sont rarement à même de planifier les processus nécessaires pour réaliser l'intention éducative. Par manque des connaissances nécessaires peut-être, mais aussi de par le peu de temps généralement disponible pour la préparation de l'organisation de l'activité. Ici encore, aux yeux de ces agents, la fonction d'animation occulte trop souvent la fonction éducative.

Ainsi est posée de manière aiguë la question de la qualification des agents de l'éducation non formelle. Disposer des compétences nécessaires pour planifier l'action éducative, connaître les mécanismes de l'apprentissage, évaluer les compétences acquises, n'est, le plus souvent, pas à la portée d'agents qui ne disposent pas d'une formation de formateur d'adultes.

Pour que la compétence soit identifiable, nous l'avons déjà mentionné, il faut que l'intention soit précise et que l'activité soit construite de façon à ce que l'intention soit perceptible par les participants. Elle n'est d'ailleurs pertinente que si elle a du sens aux yeux des participants et mobilise donc leur intelligence et leurs émotions ; l'activité doit permettre des mises en situation favorisant le développement de la compétence. On ne mesure pas forcément que le résultat mais aussi le cheminement du participant qui y mène. La procédure

la plus souvent rencontrée dans les pratiques analysées dans le projet MAPA consiste en une auto-évaluation, une reconnaissance auto-évaluative non formelle entre les participants du groupe, et avec les agents. Chacun a la possibilité de réfléchir aux erreurs ou difficultés rencontrées durant l'activité: constater le développement de la compétence qu'il acquiert par le biais de la narration du récit de ce qu'il a fait.

Les participants sont fréquemment confrontés à des difficultés (par exemple aux exigences pointues du régisseur dans les activités de théâtre, du maître de chantier dans les activités entretien de bâtiment, du commanditaire dans les activités d'entretien des places de jeux...) qui les conduisent à devoir acquérir les compétences nécessaires pour les surmonter. Une validation externe des compétences acquises tient au fait que la pièce de théâtre est jouée – avec plus ou moins de succès – devant des spectateurs, que le commanditaire renouvelle son mandat, que les produits se vendent...; se confronter à cette validation externe offre souvent une opportunité de reconnaissance auto-évaluative. De telles modalités informelles pourraient se voir transférées dans des procédures formalisées du type de celle mentionnée chez l'un des partenaires danois.

Restent néanmoins beaucoup de questions sur la signification du résultat obtenu par l'activité en terme de compétences. Comment être certain que les participants ont acquis les compétences visées? Est-ce que le fait d'avoir joué la pièce de théâtre, permet de conclure qu'ils ont réussi leur spectacle? Ont-ils pris conscience de ce qu'ils sont capables de faire et d'apprendre? Auto-évaluation et/ou évaluation participante? Que faire des informations récoltées sur les participants, qui se sont impliqués – au sens fort du terme – dans les activités?

L'éducation non formelle, nous l'avons déjà signalé, se distingue aussi de l'éducation informelle par la prise de conscience des compétences acquises. Quand on prend conscience, on objective, donc on rationalise: j'ai appris telle et telle chose, cela m'a aidé dans ma socialisation, je rationalise mieux mes expériences. Si on a appris quelque chose et qu'on est conscient de l'avoir appris, on est alors conscient de sa propre capacité d'apprentissage. Fort de ce constat, on est alors plus motivé pour affronter l'apprentissage en situation de formation formelle. La peur de ne pas être à la hauteur, fruit d'expériences négatives vécues au niveau scolaire, en est atténuée.

On ne peut se contenter d'évaluer l'acquisition par le biais de l'agent: il faut aussi avoir des entretiens avec les participants. Peut-être y a-t-il une grande différence entre l'intention éducative des agents et l'acquisition réalisée par le participant.

A propos de la validation

La question de la validation des compétences acquises par le biais de la fréquentation d'une activité sociale est, elle aussi, importante, tant pour la reconnaissance sociale de l'acquisition réalisée que pour servir de facteur facilitant la réinsertion professionnelle ou l'orientation vers la formation formelle.

La compétence n'étant présente que dans l'action, la validation des compétences réalisable en cours d'activité présente un avantage certain par rapport aux validations opérées par simulation. Elle garantit aussi que la personne qui exerce cette compétence n'est pas soumise aux démarches diverses et au stress qu'implique nécessairement une validation dans un centre spécialisé.

Il vaut donc la peine de rechercher les modalités qui rendraient cette validation possible déjà, partiellement au moins, sur le terrain. Nous n'avons pas pu, dans le cadre du projet, expérimenter une telle démarche, cela pourrait faire l'objet d'un projet ultérieur.

Mais valider pour quoi faire? Pour témoigner de l'employabilité du participant ou pour certifier sa citoyenneté? La légitimité de ce témoignage ou de cette certification est loin de faire l'unanimité des acteurs de l'ENF, ni d'ailleurs de notre propre groupe de travail. Une telle validation repose en effet sur une évaluation performante qui risque fort, pour être mise en place, de transformer l'activité d'ENF en activité d'éducation formelle ou du moins de transformer la philosophie sous-jacente à bien de ces activités.

A ce propos, il peut être intéressant de relever que, tout au long du projet, deux courants de pensée, en apparence opposés, ont inspiré l'avancement des travaux du groupe transnational.

L'un nourri de l'éducation permanente (populaire, ouvrière) centré sur l'apprenant ou sur une collectivité d'apprenants.

Dans ce cadre, l'ENF active les individus et les groupes pour qu'à travers la prise de parole, l'échange, l'apprentissage..., ils acquièrent plus de dignité, de respect d'eux-mêmes, de confiance: en d'autres termes, pour qu'ils renforcent ce que d'aucuns appellent des «compétences sociales».

Finalités poursuivies: citoyenneté, autonomie, intégration, conscientisation, développement durable, local, économie sociale et solidaire,....

Moyens d'investigation: biographie éducative, récit d'apprentissage,....

Cette approche permet de placer l'apprenant au centre du processus et vise à lui faire comprendre le sens de ses apprentissages, pour le motiver à apprendre tout au long de la vie, que ce soit dans le système éducatif formel ou non formel.

Dans ce courant de pensée, la traduction de l'intention en terme de compétences n'est pas nécessaire, voire pas souhaitable, car elle risque de perturber gravement la nature de l'activité.

L'autre, plus récent et issu de l'ingénierie éducative, centré surtout sur l'organisation de la dimension éducative, vise prioritairement l'acquisition de compétences professionnelles et/ou la validation de ces compétences.

Finalités poursuivies: employabilité et citoyenneté, lutte contre le chômage, réduction des coûts d'assistance sociale, répartition des coûts de la formation, développement durable, local, économie sociale et solidaire,...

Moyens d'investigation: ingénierie de la formation, analyse du travail et des contextes.

Cette approche met le dispositif de formation au centre de l'analyse. On s'intéresse ici davantage à la dimension collective, organisationnelle et économique, à l'insertion professionnelle et sociale, à l'articulation avec le système éducatif formel.

Pour ce courant, par contre, la traduction de l'intention éducative en compétences identifiables est prioritaire.

Ces deux courants de pensée, à teneur idéologique différente sans pour autant être contradictoire, coexistent. Il nous a paru important, dans notre groupe, de jouer leur complémentarité. D'ailleurs, le système scolaire danois, les pratiques italiennes ou portugaises, les entreprises d'insertion en Suisse ou au Danemark, travaillent souvent sur les deux orientations simultanément: développement de l'individu en vue de renforcer sa participation (ou son insertion) sociale, et en même temps acquisition de compétences utiles sur le marché de l'emploi.

Paroles d'apprenants

Ce voyage à travers quelques histoires d'apprendre recueillies auprès d'apprenants engagés dans des parcours d'éducation non formelle, visait une destination finale précise, à savoir: répondre à la question suivante: en quoi la participation à une activité d'éducation non formelle peut nourrir une motivation à apprendre?

Pour essayer d'atteindre cette destination, nous sommes passés par plusieurs étapes qui nous ont conduits à tenter de clarifier la question de l'intention éducative des activités dans lesquelles les personnes rencontrées sont engagées.

L'itinéraire de ce voyage a traversé l'ensemble des pays partenaires du projet MAPA mais c'est en France et en Suisse que nous nous sommes arrêtés plus longtemps et que nous rendons compte de notre exploration.

Enfin, précisons que d'autres personnes ont été rencontrées au cours de ce voyage, notamment des agents engagés dans des activités d'éducation non formelle. Nous ne nous arrêtons pas dans ce chapitre sur le fruit de ces rencontres car elles sont relatées dans le document «Regards croisés sur l'Education Non Formelle».

Malgré la différence des paysages découverts, les voyages au pays des apprenants de l'éducation non formelle, réalisés en France et en Suisse, nous ont conduits vers des points et des constats très ressemblants.

Ils confirment ce que tout éducateur d'adultes pressent lorsqu'il anime un groupe d'adultes en formation, à savoir qu'il n'y a pas d'apprentissage sans confiance retrouvée, sans estime de soi, sans perspectives d'avenir et sans bonheur d'apprendre. Ce bonheur d'apprendre est souvent associé à l'émotion et au désir de grandir que procurent l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire et le sentiment d'avoir enfin trouvé le chemin qui peut conduire à des gains d'autonomie puis à l'émancipation.

Ces deux parcours au travers des histoires d'apprenants, à la fois singuliers et complémentaires, apportent quelques éléments de réponse à trois questions encore peu élucidées dans le vaste domaine des sciences de l'éducation: Comment les adultes apprennent-ils? Quels sont les effets de la formation dans la vie quotidienne des apprenants adultes? Quelles sont les motivations et les conditions qui favorisent, chez des adultes faiblement qualifiés et scolarisés, un engagement durable dans la formation?

Entretiens em France

Le choix au CUEEP, en France, a été d'analyser les effets, chez des apprenants, de la participation à des activités d'éducation non formelle (prenant la forme d'ateliers culturels) et sur les articulations que ces derniers font ou non entre ces activités et celles relevant de l'éducation formelle.

Quelle méthode de travail avons-nous choisie?

Pour parvenir à nos fins, nous avons décidé de mener des entretiens individuels auprès d'apprenants présents dans notre Centre, cette année universitaire.

Choix des personnes:

Le critère premier a été de choisir des apprenants ayant participé ou participant à un ou plusieurs ateliers culturels.

Ensuite, il s'agissait de repérer parmi ceux-ci les personnes qui, selon nous, allaient répondre à nos questions sincèrement, volontairement et sans trop de difficultés et qui avaient, selon nous, des choses à dire. Ainsi nous les connaissions déjà un peu.

Afin d'avoir des avis différents (au-delà de la singularité même de chaque personne) et aussi dans un souci (bien que le nombre de personnes rencontrées soit petit) de tenir compte du fait que les apprenants participant aux ateliers culturels viennent de divers dispositifs de formation, nous avons choisi des personnes inscrites en re-médiation à l'illettrisme, remise à niveau, préparation du Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU).

Cinq personnes ont répondu à notre proposition avec enthousiasme et engagement: 3 femmes et 2 hommes dont l'âge varie entre 23 et 45 ans: Amel, Nathalie, Véronique, Edgard et Romuald.

Question de méthode:

Les entretiens ont été menés par un membre de notre groupe de travail, à chaque fois, avec l'appui d'une grille de questions, bâtie par le groupe MAPA-FR.

Cette grille a été élaborée autour d'un ensemble de questions, qui nous semblaient importantes dans les raisons et les effets de la participation à telle ou telle activité.

1) Dans quel contexte la personne arrive-t-elle au CUEEP pour la 1ère fois?

Nous souhaitions repérer quelques morceaux de l'histoire personnelle, déterminante quant à l'état d'esprit dans lequel la personne peut entrer en formation, et plus précisément autour du rapport à l'école, à la formation, à l'apprentissage formel et autour des centres d'intérêts personnels, des pratiques de loisirs, culturelles.

De plus, il nous semblait essentiel de comprendre comment la personne s'est sentie accueillie à son arrivée au CUEEP, constatant que ce point est extrêmement important dans la motivation à s'engager plus avant (voir les commentaires à ce propos dans la synthèse des entretiens)

2) Le vécu dans le ou les ateliers culturels

Cette partie du questionnaire visait d'une part, à comprendre les modalités et les raisons de l'entrée dans tel ou tel atelier: comment la personne est-elle informée de l'existence de cette proposition de formation? Comment fait-elle le choix de s'inscrire ou pas? Que recherche-t-elle en s'inscrivant?

D'autre part, nous souhaitions surtout, comprendre comment les personnes vivent les ateliers auxquels elles participent. Sur ce sujet, nous cherchions à savoir si, pour les apprenants, il y a une différence entre ce type d'activités non formelles et les cours formels: dans les contenus, l'ambiance, les méthodes de travail, les intervenants (entre les formateurs d'un côté et les artistes de l'autre).

Notre intérêt se portait aussi sur la compréhension de la spécificité ou non des ateliers culturels en termes d'activités proposées, de savoirs mobilisés, de difficultés rencontrées, d'ambiance entre les apprenants.

3) Les effets de la formation

Le dernier grand pôle de questions s'articulait autour des effets de la formation, et plus précisément autour des apports que les personnes estiment avoir trouvés en participant à des ateliers culturels.

Nous nous sommes intéressés à ce que les interviewés pouvaient dire sur leurs apprentissages dans ces ateliers, autour de deux grandes catégories: celle des sensations et du développement personnel (émotions,

vécu, liens avec les autres apprenants, écoute, construction identitaire) et celle des compétences transversales.

Un second axe visait à repérer les assemblages/ articulations que les personnes peuvent faire ou non, entre les activités d'éducation non formelle et celles de l'éducation formelle: quels liens entre les deux, quelles différences, complémentarités.

- 4) Deux questions annexes visaient à recueillir leur avis sur les Belles de mai, événement annuel visant à présenter, valoriser et partager le vécu des ateliers culturels du centre et leurs propositions, suggestions en termes d'amélioration de ce dispositif.

L'analyse des entretiens

Question de méthode:

A la lecture des 5 entretiens réalisés, nous avons repéré 7 thématiques fortes qui nous semblaient ressortir des données que nous avons qualifiées comme étant des «fonctions de la formation», à savoir:

- fonction de socialisation,
- fonction d'expression,
- fonction d'acquisition de connaissances,
- fonction d'utilité sociale,
- fonction de conscientisation,
- fonction d'émancipation,
- fonction thérapeutique.

Au regard de ces dernières, nous avons analysé chaque entretien et abouti à une classification des données autour de 5 grands pôles, dans lesquels nous retrouvons nos fonctions plus d'autres, apparues à la seconde lecture:

- pôle lié à la construction identitaire
 - pour soi: nous y avons classé tout ce qui relevait de la socialisation, de l'employabilité, de la thérapie, des sentiments, de l'émotionnel, de la subjectivité, de l'estime de soi et de l'affirmation de soi.
 - pour les autres: ici nous avons intégré les données liées au regard des autres, à l'utilité sociale.
- pôle lié à la communication (au sens défini par l'Europe, à propos des compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie)
 - données autour de l'expression
 - données autour de la socialisation
 - données liées aux apprentissages
- pôle lié à la conscientisation: tout ce qui a permis de prendre conscience de son vécu, de son parcours, de soi par rapport aux autres et de soi dans un monde.

- pôle lié à l'ouverture et l'éducation culturelle
données autour de la sensibilité culturelle, de l'orientation, l'éducation au sensible
- pôle lié à la création, la créativité

La synthèse des entretiens ci-après a été construite autour de ces pôles que nous avons tentés de faire ressortir pour chacune des personnes.

Un autre prisme, qui s'est dégagé, est celui d'une différence entre les personnes rencontrées. Nous avons effectivement repéré qu'elles relevaient de deux types d'histoires d'apprendre formant deux sous-ensembles.

- Un sous-ensemble d'histoires de personnes à l'origine peu ou pas scolarisées chez qui ressort un sentiment d'espoir face à la formation,
- Un sous-ensemble d'histoires de personnes ayant connu l'échec scolaire avec comme conséquence, des blessures fortes, marquées davantage par une forme de désespoir, de fatalisme.

Ainsi les entretiens sont-ils présentés selon ces catégories.

Le contenu des entretiens

Le premier sous-ensemble d'entretiens comprend deux personnes. Ce sont deux femmes. L'une est tunisienne, l'autre est sénégalaise. Elles n'ont pas été scolarisées dans leur pays d'origine et sont, dès leur arrivée en France, confrontées à l'apprentissage de la langue et plus généralement aux questions de leur intégration dans une famille, dans un quartier, dans la société française.

Portraits de présentation

«Apprendre c'est de l'oxygène»

Amel a 40 ans, elle est tunisienne. Elle est arrivée en France en 1984 pour suivre son mari, tunisien lui aussi. Elle a été mariée à 17 ans. Aujourd'hui elle a six enfants.

Lorsqu'elle arrive en France, Amel ne parle pas français. En Tunisie, elle est allée à l'école pour apprendre l'arabe. Mais elle a dû s'arrêter pour s'occuper de sa famille.

A son arrivée en France, Amel vit en vase clos. Elle ne fréquente que la famille de son mari qui se moque d'elle dès qu'elle parle, ne sort pas de sa maison et déprime. On lui conseille de se former, de travailler. Alors, en 2000 elle s'inscrit au CUEEP pour apprendre le français. Mais elle a peur, peur de lire, de se tromper. Elle abandonne et décide de travailler.

Elle trouve un emploi à la mairie de Tourcoing, dans l'entretien des écoles. En contact avec les enfants, elle découvre l'apprentissage et décide de se réinscrire au CUEEP. Amel a un déclic, elle veut apprendre et ne plus être dépendante de son mari et de sa belle-famille.... Elle s'inscrit à tous les cours (français, mathématiques, informatique) mais aussi à des ateliers culturels (sorties culturelles, rencontre des livres...).

C'est une révélation! Les cours lui inculquent les bases. Les ateliers, plus ludiques, lui procurent du plaisir, une véritable motivation pour apprendre. Dans les ateliers, Amel prend la parole, donne son avis, découvre les livres, de nouvelles cultures... A la maison, elle partage avec ses enfants ses impressions et n'a plus honte de dire qu'elle va encore en formation. Elle passe le Certificat de Formation Générale (CFG) et obtient ainsi son premier diplôme, qu'elle offre à son père. C'est la fête en France mais aussi en Tunisie car Amel fait des

émules et prône les bienfaits de l'école. Elle est devenue une femme différente, elle prend une place particulière.

Aujourd'hui, Amel surfe sur internet, anime une émission de radio sur la cuisine qu'elle sait si bien faire et donne ses conseils en arabe, sa langue maternelle, mais également en français, une langue qu'elle maîtrise désormais. Elle écrit aussi son histoire, celle d'une jeune femme timide qui a décidé un jour de prendre sa vie en main et pour qui «apprendre c'est de l'oxygène».

«Pour ne plus dépendre des autres»

Véronique vit en France depuis 1989. Elle a 19 ans lorsqu'elle arrive du Sénégal, ne parle pas français et ne sait ni lire, ni écrire. En effet, elle travaille depuis l'âge de 8 ans et n'a jamais fréquenté l'école.

C'est avec son mari, un français, que Véronique apprend à parler le français mais c'est en écoutant la radio et en regardant la télévision qu'elle le découvre vraiment.

Pendant 10 ans, Véronique travaille dans une entreprise textile et n'a que peu d'occasion de s'exprimer. Pourtant, depuis son enfance, elle rêve d'aller à l'école pour apprendre à lire et écrire et ainsi ne plus dépendre de personne.

Elle est licenciée et profite de cette occasion pour réaliser son rêve. Elle s'inscrit au CUEEP en 2000. Les angoisses du premier jour sont vite oubliées et elle prend rapidement confiance en elle. Elle obtient le Certificat de Formation Générale (CFG) en 2004. Depuis, Véronique a trouvé un emploi dans une cantine scolaire et se consacre essentiellement aux cours de français.

Aujourd'hui elle s'exprime facilement, avec une certaine aisance, cherchant toujours à expliquer et justifier ses propos. Les ateliers, chacun à leur niveau, ont permis cette prise de parole. Avec les jardiniers de la mémoire, elle vide sa détresse, découvre d'autres histoires de vie, écoute et questionne. Les sorties culturelles de l'atelier Organon, sont pour elle un moyen de sortir sans son mari mais aussi une nouvelle occasion de confronter des idées et des émotions. L'atelier Arts plastiques lui ouvre un nouvel univers, change son regard sur l'art. Véronique crée, peint, retourne seule aux expositions, y entraîne sa famille. L'atelier «Les champs de la voix» lui apprend à être plus à l'aise pour communiquer.

Véronique a peu à peu retrouvé la parole, si longtemps volée. Parce que pour elle, plus que jamais, savoir lire et écrire c'est important, elle a créé une association pour faire vivre une école dans son village, en Afrique.

Que nous apprennent ces deux entretiens?

Dans cette présentation, nous avons mêlé tous les éléments présents dans les entretiens. Nous n'avons pas cherché à trop distinguer les différents moments de formation ni de la vie quotidienne car, dans ces deux entretiens, tout se mêle. Ce n'est pas seulement des histoires d'apprendre mais surtout des histoires de vie au sens où la formation, lorsqu'elle s'installe dans leur vie, provoque des transformations profondes. Outre ses fonctions d'acquisition de connaissances, d'expression et de socialisation, elle accélère les processus d'émancipation, de conscientisation, d'ouverture culturelle et, au bout du compte, de construction identitaire auto-dirigée et assumée.

Les mots "plaisir", "assurance", remplacent le sentiment "de honte".

Ces nouveaux gains en savoir et en culture les amènent à s'engager, à militer pour que d'autres puissent aussi bénéficier des acquis de leur expérience. Elles se transforment alors en colporteuses d'utopie tonique auprès d'autres femmes en leur disant: "c'est possible... nous aussi, nous avons droit à tout".

Le second sous-ensemble d'apprenants comprend 3 personnes. Il se distingue du premier par le fait que ces trois personnes ont été scolarisées et que leur "histoire d'apprendre" va, de ce fait, avoir une coloration différente de celle du premier sous-ensemble.

Mini-portraits de présentation

Edgard est le plus âgé des trois. Il a 45 ans. Magasinier pendant 20 ans dans la même entreprise, il est en 2003, licencié. Ses employeurs ont toujours ignoré qu'il ne savait ni lire ni écrire. En revanche, dans la vie quotidienne, il a été plusieurs fois humilié. Il se présente comme un "intolérant ayant des avis tranchés sur tout". Il se dit aussi curieux, s'intéressant aussi bien au football, à la musique, qu'au cinéma et aux jeux vidéo.

Nathalie a environ 40 ans. Elle garde des souvenirs douloureux de l'école. Elle n'aimait pas le français et préférait les «maths», car "les chiffres étaient plus faciles à retenir". Elle quitte l'école avec des problèmes de dyslexie et éprouve des difficultés en écriture.

Romuald a 20 ans. Il est demandeur d'emploi. Il a, comme lui confirme un conseiller d'orientation, «une personnalité tournée vers les activités littéraires et/ou artistiques». Il n'a pas trouvé, dans sa scolarité, ce qu'il attendait. Il estime que "l'école ne correspond plus à la manière de penser des jeunes de maintenant et qu'il existe un fossé entre les élèves et les enseignants"

La rencontre avec le CUEEP

Edgard avait fait une première tentative d'entrée en formation en 1980. Il avait vite abandonné parce qu'il se sentait intimidé et ce lieu lui rappelait l'exclusion dont il avait été victime quand il allait à l'école. Il revient donc en 2003 (23 ans après) lorsqu'il est licencié. Il est reçu par une conseillère en formation qui le met à l'aise et il se sent rassuré.

Pour Romuald, l'accueil a été "sympathique sans plus". Mais il a tout de suite senti qu'il trouverait au CUEEP des formations adaptées à ses besoins.

Bien qu'encouragée par une collègue de travail, Nathalie a peur de démarrer la formation au CUEEP. Elle trouve que c'est "plus grand" que le centre social qu'elle fréquentait auparavant. Assuré par une conseillère en formation continue très proche des publics, l'accueil est "chaleureux et très humain". "J'ai pleuré en partant, c'était, pour moi, comme un signe de bonheur". Elle est quand même très tendue au cours des premières séances de formation. Mais ce malaise disparaît au fil des jours car elle "se sent bien" et a vu que d'autres aussi avaient des difficultés et qu'il n'y avait pas de jugement de valeurs.

Nous nous sommes arrêtés sur ce moment de la rencontre avec l'organisme de formation car il est souvent capital. C'est, en effet, un moment social fort, souvent fondateur de la coloration que va prendre "l'histoire d'apprendre" de la personne. C'est aussi un moment social articulé à deux autres moments: le moment subjectif (rapport au savoir, sentiments de peur, construction identitaire, projets, vision de l'avenir, etc.) et le moment objectif (trajectoire socioprofessionnelle, conditions matérielles d'existence, trajectoire socio-

biographique). C'est l'interaction entre les trois éléments de ce triangle qui va déterminer les sentiments éprouvés au cours de cette séquence de la rencontre.

Pour nos trois personnes, comme pour les deux du précédent sous-ensemble, le moment social de la rencontre est globalement bien vécu. Ils ont franchi la porte et sont encouragés à continuer.

Emus, rassurés ou conscients d'avoir trouvé la bonne porte, ils vont vivre sans tension excessive et négative les premières heures de formation. Leur témoignage nous confirme une fois de plus l'importance capitale de ces premiers moments de retour en formation. Ce sont eux qui vont ou non déclencher le processus de réconciliation avec soi-même et avec l'idée que l'accès à la connaissance est encore possible³.

Les ateliers culturels fréquentés

Edgard a participé à l'atelier d'arts plastiques et à l'atelier "chœur des lecteurs".

Romuald a fréquenté quatre ateliers: "A la rencontre des livres", le "chœur des lecteurs", «les champs de la voix» et «organon».

Nathalie a participé à l'atelier d'écriture et à l'atelier "histoires cueillies, histoires offertes" fondé sur la démarche "histoire de vie"⁴.

Qu'apporte le temps passé dans ces ateliers?

Au regard des catégories présentées ci-dessus, l'apport des ateliers est surtout présent dans ce que nous avons appelé: contribution à la construction identitaire.

Pour les 3 apprenants, les ateliers ont permis de parler de soi, d'exprimer son histoire, de se libérer, de se forger un point de vue, de soigner des peurs, d'acquérir de l'assurance. Ces gains sont acquis grâce aux espaces d'expression, aux espaces de parole qu'offrent les artistes et à la relation authentique qu'ils nouent avec les apprenants.

Lorsqu'il évoque l'atelier "chœur des lecteurs", animé par Margarida, Romuald dit que, dans ce groupe, "on allait jusqu'au bout des échanges, Margarida pousse à creuser et aller au point principal de chaque question, car «parler de soi d'après un texte, ce n'est pas facile et chaque fois, on le faisait avec plaisir». Il ajoute que les ateliers l'ont aidé "à ne plus avoir peur du regard des autres. Maintenant, je prends la parole, je donne mon avis."

Edgard dit que l'atelier "arts plastiques" animé par Philippe, "lui a donné une façon de penser différemment, d'être moins borné. J'étais très content, ça m'a donné un coup de fouet pour continuer car j'avais des baisses de régime." Il ajoute "qu'aujourd'hui, il est plus sûr de lui, qu'il n'a plus tendance à se rabaisser comme il le faisait jusque là."

3. Se reporter au n° 125 de la revue "*Education permanente: l'entrée en formation*" – 1996.

4. Se reporter aux fiches de présentation des ateliers.

En voyant l'atelier d'écriture, Nathalie dit qu'elle est, dans ce groupe, parvenue à écrire sur ses sentiments, et qu'elle se libérait par l'écriture." L'atelier "histoire de vie" a aussi produit cet effet de libération. Elle parle "d'un vrai soulagement" et d'une "sensation de bien-être et de légèreté" ressentie après la seconde séance. Les ateliers lui ont permis d'acquérir, dit-elle, "plus de confiance en elle et surtout plus d'estime de soi".

Dans ce processus de construction identitaire, la vie en groupe est aussi un facteur déterminant. Les échanges, les partages, les confrontations que permet la vie collective confortent les dynamiques d'intégration, de socialisation, d'affirmation de soi, mais aussi le développement des aptitudes à mieux écouter, à tolérer davantage.

Pour les trois apprenants, les ateliers ont aussi provoqué l'envie et la capacité de créer. Romuald et Nathalie ont écrit et montré des textes. L'un des textes de Nathalie produit dans l'atelier d'écriture est devenu un document pédagogique. Edgard a, quant à lui, créé des vêtements et des objets originaux.

Lorsqu'on leur demande comment a été vécu le temps passé dans les ateliers culturels, les trois apprenants parlent de plaisir. "Les ateliers, on les fait par plaisir. Les autres formations, on les fait pour un avenir professionnel" dit Romuald.

Comme nous l'avons déjà suggéré, le rôle, les modes de travail des artistes, sont pour beaucoup dans la satisfaction éprouvée par les apprenants. Le témoignage d'Edgard est, sur ce point, représentatif: "les relations avec Margarida et Philippe y ont été facilitées parce qu'ils apportent leur vécu... Le côté zen de Philippe m'a mis en confiance. Il m'a expliqué qu'il ne fallait pas être borné, car ça me mettait dans une coquille."

Que conclure de l'analyse des 5 entretiens?

L'apport des ateliers culturels et, plus généralement, de l'éducation non formelle telle qu'elle est mise en œuvre au CUEEP de Tourcoing, semble décisif dans quatre domaines:

- la construction identitaire au sens où nous avons cherché à la définir⁵;
- l'orientation, l'éducation, la sensibilité culturelle au sens où ces capacités sont évoquées dans le document "compétences clefs pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie" (novembre 2005);
- la créativité;
- l'expression.

5. Leclercq, V (2000): *Adultes en situation d'illettrisme: enjeux de l'engagement en formation*. Lille: Edition CUEP.

Ces ateliers remplissent une importante fonction de levier face aux blocages liés à la formation. Ils rendent possible un réel processus de motivation et d'appropriation de la formation. Même s'il est difficile de distinguer les apports relevant de l'éducation formelle, c'est, nous semble-t-il, dans ces trois dimensions que la participation aux ateliers culturels du CUEEP produit le maximum d'effets.

Il nous semble important de souligner la richesse des informations partagées par les apprenants rencontrés, tant sur le plan des questions relevant de l'entrée et du parcours de formation, que sur le plan, qui nous intéressait spécifiquement, des liens formel - non formel. Tous ont exprimé cette importance à leurs yeux, de pouvoir avoir accès à une formation prenant en compte leur parcours, leur histoire et s'appuyant sur la volonté d'une ouverture culturelle, étant entendu que l'expérience d'éducation non formelle au CUEEP prend la forme d'ateliers d'ouverture et de création culturelle.

Un second constat concerne la question de l'articulation qui peut être faite entre activités formelles et activités non formelles.

L'analyse des entretiens avec les apprenants rencontrés fait peu apparaître ce point: les apprenants mettent-ils en œuvre des procédures et des méthodes d'assemblage et de synthétisation des temps sociaux de formation qu'ils vivent? On devine un peu, pour chacun, les grands contours de la dynamique d'apprentissage mise en œuvre, mais on a beaucoup de peine à saisir comment tout ça fonctionne à chaque étape du processus. Quelle prise de conscience et de distance les apprenants ont-ils de leur parcours?

Le faible éclairage sur cet aspect des fonctions remplies par la formation nous interroge sur, au moins deux points:

- la méthode concernant les entretiens: en effet, peut-être n'avons-nous pas assez favorisé l'expression des apprenants sur ce point? Sans vraiment le vouloir, avons-nous estimé, par pudeur, qu'il s'agissait là d'un sujet relevant davantage de la sphère privée, "boîte noire" de la formation de la personne?
- la structure: la place donnée, dans l'ensemble de nos dispositifs, à la dimension de la formation que l'Europe nomme "apprendre à apprendre" est-elle suffisante? Comment le CUEEP crée-t-il les conditions pour que les apprenants développent les capacités à assembler, à s'auto diriger dans les différentes planètes de la connaissance et de la culture, à s'auto former au sens où l'entend Joffre Dumazedier lorsqu'il évoque «le rôle actif du sujet social apprenant dans la société éducative d'aujourd'hui⁶»?

Certainement, cet aspect présente-t-il un intérêt tout particulier à travailler dans notre institut. Sans doute ici réside une forme de passerelle pouvant favoriser une harmonisation plus forte des articulations entre le formel, le non formel et l'informel dans la vie éducative quotidienne des sujets sociaux apprenants que nous accueillons au CUEEP.

6. Dumazedier, J (2002): *Penser l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.

Entretiens en Suisse

Après une année de recherche-action avec les agents de l'éducation non formelle, centrée sur un objectif d'optimisation des activités (intention éducative, organisation des processus d'apprentissage, identification et évaluation des compétences visées), le groupe de pilotage du projet MAPA-CH s'est attaché à vérifier la pertinence de sa démarche auprès des usagers de l'éducation non formelle⁷.

Compte tenu des moyens disponibles (temps, ressources humaines et financières), trois entretiens auprès d'une dizaine de personnes ont été réalisés: semi-directifs et collectifs, ils relèvent plus du sondage auprès de participants que d'une démarche de type entretiens d'explicitation. Une grille d'entretien a été distribuée aux responsables des activités d'éducation non formelle qui ont participé au projet MAPA-CH, de manière à ce qu'ils puissent se l'approprier et préparer les personnes retenues pour l'entretien. C'est en effet le responsable de l'activité qui a identifié les participants, par groupe de 3 ou 4, en fonction de critères d'expression française et de volontariat. Il lui revenait de leur expliquer, dans ses grandes lignes, les objectifs du projet MAPA, et ceux, spécifiques, de l'entretien.

L'entretien (d'une durée moyenne d'une heure et demie) s'est déroulé en présence de chacun des responsables: ce facteur est important, il crée la confiance voire la complicité et facilite l'expression. Il permet également au responsable de préciser, d'expliciter parfois ce que le participant ou l'interviewer veut dire, de contextualiser l'illustration fournie par une réponse. Il est également un peu comme le passeur, voire parfois l'interprète, entre l'intervieweur et l'interviewé. Malgré le risque de biais que cette présence implique, elle a surtout contribué à la pleine réussite des entretiens.

Les trois entretiens se sont en effet déroulés de manière très positive: riches et intenses; vifs, joyeux, émouvants, chaleureux, ils constituent aussi des moments forts pour l'encadrant et pour l'intervieweur. Toutes les personnes impliquées ont manifesté un réel engagement dans ces entretiens, souvent évocateurs de plaisir, mais parfois aussi de souffrance: elles s'exprimaient volontiers, longuement, tantôt enthousiastes, tantôt essouffées par une émotion visiblement pénible; beaucoup étaient détendues, souriantes, voire rieuses ou encore complices à l'égard du responsable de l'activité et de la l'interviewer. D'autres nous prenaient à témoin du désarroi ou de la colère nés d'un sentiment d'injustice à l'égard de leur effort considérable mais non récompensé.

«C'est un tournant dans ma vie, ça résout beaucoup de problèmes. Je ne sais pas si je trouverai du travail, mais au moins j'aurai fait ça, et je dois dire que ça résout tout un tas de problèmes. Ça m'a beaucoup aidé. Je pense que ça m'a beaucoup aidé.

...Ça m'a beaucoup apporté.

Et j'ai aussi beaucoup apporté».

7. Voir: le document *Regards croisés sur l'éducation non formelle: analyses de pratiques et recommandations*.

Beaucoup ont explicité l'importance qu'ils accordaient à ces entretiens: comme s'il y avait une certaine fierté à "témoigner"; comme s'il y avait, aussi, un devoir de reconnaissance vis-à-vis de l'institution abritant l'activité concernée, ses responsables, mais aussi les pairs qui les ont accompagnés le long de ce parcours; comme s'il y avait enfin une volonté de participer à la promotion et à la consolidation de dispositifs qui leur sont destinés et dont ils voient tout le sens. Il y avait là, souvent, comme une attente quant à l'utilité et l'utilisation de leur témoignage dans le cadre d'un projet européen. Ces éléments expliquent pour beaucoup la fluidité, la "facilité" de la plupart des entretiens: il a rarement fallu recadrer, redonner des explicitations plus fines, répéter les objectifs poursuivis: chacun les a bien compris et a contribué à les atteindre.

Nous tenons à relever que ces personnes se sont, dans une certaine mesure, "livrées" durant ces entretiens, témoignant ainsi d'une grande confiance à l'égard de la personne et de l'institution qui les encadrent; ces moments ont plus d'une fois été très émouvants, de part et d'autre du micro... et nous ne saurions les évoquer sans exprimer une réelle reconnaissance à chacune et à chacun de nos interlocuteurs. Nous tenons donc à les remercier à travers les pages qui suivent, et notre ambition n'est autre que de transmettre plus loin leur témoignage, leur donner visibilité et sens, et contribuer ainsi au renforcement d'une politique de formation qui leur soit utile.

Il n'est pas possible ici de présenter une analyse un tant soit peu exhaustive des données ainsi recueillies. Notre objectif, contraint à la modestie, est de mettre en lumière de manière synthétique les réponses particulièrement ciblées sur les objectifs du projet MAPA.

Les objectifs des entretiens

Dans le cadre du projet MAPA, nous cherchions, auprès de représentants du public cible concerné et dans des organismes partenaires du projet, des éléments de réponse aux questions suivantes:

- Quelle est la perception des participants de la dimension éducative de l'activité, soit des apprentissages réalisés?
 - Quels sont leurs objectifs?
 - Quels apprentissages ont-ils réalisés?
 - Quelle différence font-ils entre l'activité et des cours formels?
- Quelle est leur perception de l'apport des agents dans cette dimension, de la manière (méthode) dont ils favorisent ces apprentissages?
 - L'organisation et l'animation de l'atelier sont-ils pertinents relativement à l'apprentissage visé?
- Quel est l'état de leur motivation à apprendre à l'issue de cette activité?

Dans un premier temps, et en guise d'introduction et de présentation, nous avons interrogé le passé scolaire de chacun (au sens large du terme: école obligatoire, apprentissage, formation professionnelle - commencée, terminée), le rapport à la formation et, toujours le cas échéant, les conditions d'accès et de sortie du marché du travail (perte d'emploi, immigration...), afin de mettre en lumière les principales caractéristiques des publics "non qualifiés" dans les institutions partenaires.

Les participants

Atelier «couture»

- Odette, Burkina Faso: environ 30 ans, à Genève depuis 1998, scolarité inachevée.
- Cristina, Equateur: environ 60 ans, à Genève depuis 1999, scolarité inachevée.
- Mary, Sri Lanka: environ 30 ans, en Suisse depuis 1992, scolarité inachevée.
- Nida, Thaïlande: environ 40 ans, en Suisse depuis 2002, scolarité inachevée.

Toutes arrivées à l'activité par le biais de réseau (institutionnel le plus souvent, personnel parfois). A une exception près, les participantes rencontrent des difficultés élevées d'expression en français. Elles ont toutes un très modeste bagage scolaire. En Suisse depuis plusieurs années, elles sont dans cette institution depuis un ou deux ans, voire moins: c'est donc qu'il leur a fallu du temps avant de franchir le pas. Elles sont là pour les cours de français tout autant que pour l'atelier de couture et pour les relations sociales. *«Ici nous n'avons pas le sentiment d'être à l'école parce que l'ambiance est plutôt familiale, on s'entraide beaucoup, j'accompagne des femmes qui ne sont pas capables de faire elles-mêmes les courses pour l'achat du matériel de couture,...»*

Activité «garderie»

Anabela, Portugal: environ 30 ans, en Suisse depuis 17 ans, scolarité achevée (maturité), arrivée dans l'activité par démarche individuelle.

Sabrina, Brésil: environ 30 ans, en Suisse depuis 9 ans, scolarité inachevée.

Siam, Yémen: environ 35 ans, en Suisse depuis 8 ans, diplômée en économie.

Les femmes qui fréquentent cette institution sont, en moyenne, plus scolarisées que dans l'activité précédente. Depuis quelques temps, selon la perception du responsable de l'activité, le niveau de scolarité des participantes semble être de plus en plus souvent élevé (école obligatoire, maturité voire université). Non qualifiées cependant, au regard de nos systèmes de reconnaissance des diplômes. Pour beaucoup, les perspectives d'établissement permanent en Suisse et, partant, le projet professionnel, semblent plus marqués. Quand elles maîtrisent suffisamment la langue, elles arrivent plus rapidement que d'autres aux portes de l'institution. L'activité est clairement perçue comme un stage, à visée d'insertion professionnelle ou d'accès à la formation professionnelle: *«Ici, c'est pas un diplôme à la fin, mais c'est comme une pré-formation ou de la formation qui n'a pas l'air de formation».*

Activité «entretien des places de parc et de jeu»

Pedro, Espagnol: environ 50 ans, scolarité inachevée, au chômage.

Serge, Suisse: environ 50 ans; scolarité inachevée; au chômage.

Nicolas, Suisse: environ 30 ans, apprentissage inachevé, au chômage, arrivé dans l'activité par démarche individuelle.

Cette institution se distingue des deux précédents organismes dans la mesure où elle se définit comme une

"entreprise sociale d'insertion par l'économique" d'une part, et d'autre part elle accueille un public mixte, dans une visée de ré-accès à l'emploi. Le point commun restant le statut de «non qualification» des usagers et leur accessibilité réduite à la formation professionnelle. Les participants sont là pour le travail. «Ici: c'est comme une vraie place de travail».

La perception de la dimension éducative de l'activité, des apprentissages réalisés

Deux séries de questions sont ici posées: premièrement, quels sont les objectifs du participant (Qu'attendiez-vous de l'atelier? Vos objectifs sont-ils atteints?), et deuxièmement, quels sont les apprentissages réalisés (Qu'avez-vous appris dans le cadre de cette activité? Quelles compétences avez-vous développées? A quoi vous sert ce que vous avez appris? L'utilisez-vous dans d'autres circonstances? Comment avez-vous appris cela?)

«- Je n'avais jamais parlé le français avant, mais avec la couture, j'apprends le français: il y a des feuilles avec des dessins et des mots.

- Moi aussi: le français. Et puis on s'entraide mutuellement dans notre apprentissage.

- Oui, c'est vrai: par exemple, elle (désignant une camarade) m'a accompagnée, il y a quelques jours pour des courses, et ça nous donne plus de confiance.»

«J'ai longtemps acheté des vêtements. Maintenant, je peux me les coudre moi-même. Il y a beaucoup de modèles: pour mon mari, mon enfant et moi-même».

«J'ai appris la patience, la patience avec les enfants. Oui, j'ai appris la patience. J'ai appris la psychologie, comment on dit... la psychologie des enfants. J'ai pas tout appris, mais j'ai appris beaucoup et... J'ai appris tellement de choses!!!

- Moi, je pense que j'ai plus de confiance en moi. Oui. En ce moment, je me dis: "Quand-même, ça fait des années que tu fais des heures de ménage...". Je pense que je peux, avec mes capacités, je peux trouver quelque chose, même dur. Je vais à l'école, je vais faire l'école... A temps partiel: je dois avoir un travail à côté. Un des objectifs que je me suis fixés, c'est quand même de trouver un autre travail. Je me sens... plus confiante.

- Moi, je suis très contente, parce que j'ai pris beaucoup, beaucoup de choses. Pas seulement pour les enfants, comme j'aimerais savoir: pour moi aussi. Par exemple: avant, j'étais très timide, je ne peux pas... oui, c'est vrai, je ne peux pas parler avec les gens, avec mes collègues, avec les personnes, c'est comme ça. Parce que chez nous, c'est pas comme ici à Genève et je suis longtemps à la maison. C'est ça. Mais quand je suis ici, maintenant je ne suis plus timide, je n'ai pas peur comme avant, je peux dire qu'est-ce que je veux».

«J'ai appris le nom des outils, et ça aide beaucoup: le râteau chinois ... ou japonais... ? (son collègue l'interrompt, hilare: "il confond toujours: en fait, c'est un râteau japonais, alors il dit un râteau asiatique!"). Oui, bon... Pour moi, cette activité, c'est une formation. Parce que j'ai jamais fait, j'ai jamais vu faire, alors maintenant, je me rends compte que c'est un travail qu'il faut apprendre, avant je savais pas. Le nettoyage, j'ai vraiment appris.

- Moi, c'est comme ça: le nettoyage, maintenant, j'aime pas quand c'est pas nettoyé. Non mais, c'est vrai, quoi... Moi, j'aime bien que ce soit propre.

- Qu'est-ce que moi j'ai appris...: ben, à m'organiser de façon à ce qu'on arrive déjà à faire toutes les places,

parce que des fois, c'est pas évident, faut quand même faire toutes les places, on peut pas dire: "Ouais, là, on fait pas". Et puis une espèce d'organisation pour arriver à faire le total dans le temps, quoi... Et puis arriver à l'heure... Oui».

Il y a donc conscience d'apprentissages multiples. Plusieurs se réfèrent clairement à une formation ou à une pré-formation, mais les activités se sont déroulées dans un cadre d'éducation non formelle: comment perçoivent-ils cette distinction?

«Par rapport à une formation scolaire, en quelque sorte, alors, pour moi, disons que c'est plus efficace d'apprendre les choses comme ça, pour moi, que de suivre des cours, parce qu'alors là, moi, je suis "à la rue", avec des cours...! Pour moi, c'est plus facile à apprendre les choses sur le tas, quand on est confronté à la difficulté, à résoudre le problème, que d'apprendre ça en cours.

- Moi, je trouve aussi, c'est la meilleure formule, sur le terrain, parce qu'on voit avant, et on voit après. C'est super bien, ça. C'est pas comme le scolaire: sur le papier, ça veut rien dire pour moi, j'aime mieux sur le terrain directement.

- Pour moi aussi, c'est la même chose. Il y a la théorie et la pratique; avec la pratique, on apprend beaucoup mieux qu'avec la théorie».

En apprenant ou en se perfectionnant à la couture, en s'occupant des enfants de la halte-garderie, les dames présentes dans ces activités apprennent aussi le calcul (prendre des mesures, doser,...), le français (général et technique: vocabulaire spécifique à la couture et à la machine à coudre; vocabulaire de puériculture,...), la géographie (les pays d'origine des participantes), l'interculturalité, la culture locale...: *Dans mon pays, les femmes ne mettent pas de pantalons. A la maison, on fait les tenues traditionnelles et à Camarada, les tenues européennes». «Peut-être, ça c'est différent de mon pays, peut-être j'ai trouvé beaucoup de différences: entre les crèches ici et les crèches de mon pays, au Yémen. Mais pour ça, j'aimerais faire ce stage, parce que j'aimerais travail ici comme maman de jour».* Et bien d'autres choses encore.

Les adultes au très faible niveau de scolarisation et plus encore s'ils sont d'origine extra-européenne et femmes – public majoritaire des activités d'éducation non formelle –, qu'elles soient originaires du Sri Lanka, du Brésil, du Burkina Faso, de Thaïlande, du Yémen ou de l'Équateur, ont souvent en commun d'avoir quitté l'école très jeunes, sans savoir ni lire ni écrire. Elles ont travaillé, dans l'économie familiale souvent, avant d'arriver, dans les pas de leur époux, en terre d'asile. Ces femmes n'ont strictement eu aucune accessibilité à l'éducation formelle dans leur pays d'accueil (provisoire ou définitif). Ce sont elles aujourd'hui qui caractérisent le plus clairement ce qu'on appelle - bien à tort - les «non publics» de la formation. Par des chemins sinueux, à force de courage et après bien des hésitations ou renoncements, elles sont finalement parvenues jusqu'aux portes des institutions. Pour apprendre la langue et s'intégrer, bien sûr, mais pas seulement: pour beaucoup, apprendre la couture (ou la cuisine, la gym ou la sérigraphie, ...), non seulement est très utile, mais répond à un vieux rêve, celui de maîtriser – et jusqu'à l'excellence! – une activité appréciée. Et il y a trop longtemps qu'elles ont quitté l'école pour avoir une représentation de l'apprentissage autre que celle qu'elles pratiquent à l'atelier.

Ceci est vrai également dans l'activité de garderie. C'est légèrement différent dans l'activité entretien de parcs, mais il faut tenir compte ici de deux éléments qui influent sur le type de réponse apportée: d'abord, les personnes interviewées dans cette dernière activité sont des hommes, et les relations à l'école sont différentes (ils ont plus souvent quitté sciemment l'école, les femmes subissant davantage l'abandon); ensuite, plus que les deux autres institutions, elle accueille des Suisses tout autant que des étrangers, dont la

préoccupation centrale est de (re)trouver un travail. Les participants ne sont pas tant là pour apprendre que pour être actifs, productifs, et donc restaurer leur employabilité. Les activités d'insertion par l'économie qui leur sont proposées visent leur réinsertion sur le marché du travail.

La motivation à apprendre

La motivation à apprendre est très forte, très présente: quand les mots ne sont pas là pour la dire, elle se manifeste:

- par une exigence toujours plus élevée, en terme de savoir-faire:
«Je n'arrêterai que quand je serai capable de couper comme (la "prof"), sans avoir besoin d'un patron».
- et par le désir d'en apprendre toujours plus, bien au-delà du cadre de l'activité couture:
écrire, parler, expliquer, aider, comprendre, découvrir d'autres horizons...

Il est également à relever d'une part, que les listes d'attente pour les ateliers proposés sont souvent impressionnantes et, d'autre part que le taux d'absentéisme dans ces mêmes ateliers est généralement beaucoup plus faible que dans les cours. Quels autres indicateurs plus crédibles que ceux-là pour attester de la motivation à apprendre des publics non scolarisés?

Enfin il semble à travers les propos tenus, que la motivation à apprendre n'est pas systématiquement en lien avec une volonté de rattrapage scolaire, de réparation ou de réconciliation, comme on l'entend souvent dire. Si toutes les personnes interrogées regrettent de n'avoir pas pu aller à l'école, pour des raisons économiques ou culturelles ou pour des raisons d'échec, devenues adultes, ce n'est pas avec l'école qu'elles viennent renouer, mais avec l'apprendre. Et l'apprendre ensemble.

Aucun d'entre eux n'avait suivi de cours "formel" auparavant. Envisagent-ils de continuer?

«Ah oui, c'est intéressant, prendre des formations comme ça! Et puis me former à réparer des machines, comme des machines à café, des machines à laver la vaisselle et des trucs comme ça: ça c'est un boulot que j'aimerais bien faire. C'est comme ça que j'aime apprendre, oui, sur le tas».

«Quand vous aurez fini à l'atelier couture, pensez-vous prendre d'autres cours, ici ou ailleurs?»

- Je veux continuer les cours de couture ici; j'aime la couture: c'est mon rêve, je ne veux pas envisager autre chose que la couture: c'est ma vie quoi. (...)

- Mais ici, il n'y a pas de diplôme?

- Non, mais le diplôme c'est le savoir-faire (rires)!

- On reste ici, on acquiert une expérience; et puis si on retourne dans notre pays, on peut ouvrir un atelier de couture: c'est ça l'important, pas le diplôme.

- Et si vous voulez continuer la couture, où irez-vous: dans une école?

- Non.

- Vous connaissez une école de couture?

- Oui (rire), mais là-bas, ça coûte cher, c'est pas la même chose».

Cette dimension est tout sauf négligeable: la plupart des personnes survivent grâce à l'assistance sociale. Les formations professionnelles, aussi bien dans les structures étatiques que les écoles privées, sont totalement hors de leur portée, ne serait-ce que sur le plan financier. Les activités d'éducation non formelle leur permettent des apprentissages multiples, dans des domaines variés et pointus, et ce pour un coût, à portée de leurs moyens.

Dans ce genre de contexte, la validation des compétences, reconnue et légitimée par des organismes officiels, peut donc, pour elles, s'avérer particulièrement bienvenue pour accéder directement à l'emploi. Nous reviendrons sur cette question.

La perception de l'apport des agents et de la méthode d'apprentissage

Les questions visant à vérifier si le participant a conscience du fait que l'encadrant organise l'activité en fonction de l'apprentissage visé et si la méthode et l'organisation de l'activité sont adéquates ont reçu pour toute réponse ciblée un seul témoignage:

Le stage me plaît énormément. Je ne m'attendais pas du tout à ça. Le stage est très bien organisé: je m'attendais à arriver dans un endroit et faire ce qu'on me dit. On m'a demandé de faire un stage, mais je n'avais aucune idée que le stage était organisé par rapport à nous. Je me disais: «peut-être qu'ils vont nous faire travailler dans le domaine, mais juste pour garder les enfants, et après on va remplir un papier à la fin comme quoi j'ai fait ce stage, mais sans que ce stage soit un échange des deux parties». Puis là, non: on avait tout un programme établi, et... c'est génial! Quand on me demande, je dis: "J'ai frappé à la bonne porte", parce que c'est vraiment un échange».

Hormis cette réponse unique, la question sur l'organisation de l'activité, n'est donc pas pertinente en tant que telle. Mais elle trouve réponse, naturellement, lorsque arrive la question «Comment faites-vous pour apprendre?» Et ici, c'est le rôle de l'agent qui est unanimement perçu et reconnu: l'encadrant, la «maîtresse», c'est le modèle, "transmetteur" de savoirs et facilitateur d'apprentissage. Mais ce n'est pas tout:

«C'est les responsables qui nous donnent des conseils, qui nous apprennent à travailler, il y a aussi les autres, qui nous disent: "il faut faire comme ça, comme ça, comme ça". Ils sont pas toujours derrière la personne, mais ils nous disent et ils nous expliquent; ils nous habituent à nous exprimer, et ils savent qu'on n'est pas habitué à s'exprimer ou à cette sorte de travail. C'est terrible aussi pour les autres, mais au début, ça aide beaucoup. Les autres, ils aident aussi beaucoup. Parce qu'on n'a pas beaucoup d'expérience, on n'a pas l'habitude de marcher des kilomètres, de pousser une charrette, et tous ce genre de choses.

Et puis moi, je ferai la même chose avec les autres qui arriveront après: comme j'ai été accueilli».

«Oh: entre nous, on apprend beaucoup de choses!»

«Je pense que c'est très important d'avoir quelqu'un. Après, il y a tout le groupe qui me soutient, alors je me rassure que je vais le faire. Alors que si j'ai personne, peut-être que je me dirais: "ça peut attendre encore un jour". Alors, c'est un peu comme ça que ça marche: la motivation collective, ça aide beaucoup; d'avoir quelqu'un qui est là, qui s'intéresse à nous, qui nous demande comment ça a avancé...»

«J'observe, j'essaye, j'explique».

Voilà comment ils apprennent. Et comment dès lors ils peuvent transmettre.

Est-ce que vous communiquez aussi ce que vous avez appris à faire, à bien faire?

- Oui, ça arrive aussi. Aux nouveaux. On leur montre comment faire. Ça permet de dire ce que j'ai appris et de transmettre.

- On dira aux nouveaux, et puis aux anciens aussi, parce que des fois, on a des idées pour améliorer des choses. J'ai toujours été assez "démerd" - avec mes mains, mais pas avec l'écriture ou des trucs comme ça».

L'apprentissage se fait par observation, exercice et entraide et ce, jusqu'à satisfaction (auto-évaluée) du résultat. Ces processus d'apprentissage par le faire et entre pairs, qui paraissent naturels aux participants, sont favorisés par l'organisation de l'activité, qui leur laisse toute la place nécessaire.

Mais ils sont également rendus possibles parce qu'ils reposent sur des acquis déjà présents et c'est la raison pour laquelle la majorité des participants signalent, au titre des apprentissages, des compétences d'ordre social plus que sur le registre technique, qui est davantage perçu comme un perfectionnement.

«Bon, ça dépend des cas des personnes, faut voir. Mais bon, ici, on ne peut pas dire que du côté balayage, manipulation (sic) des outils, on peut pas dire que j'ai appris ici des choses, parce que je savais déjà avant, en ayant travaillé dans des fermes et tout ça, c'est tous des outils que j'ai déjà utilisés, dans les fermes, dans les jardins, j'ai beaucoup utilisé avant»

Les femmes dans la garderie et l'atelier de couture sont-elles aussi déjà familières des activités: les unes confectionnaient des vêtements dans leur pays d'origine, les autres s'occupaient de leurs neveux ou nièces... «Je pouvais faire quelques dépannages, mais ce n'est qu'ici que j'ai peaufiné ma méthode de couture. J'ai appris à coudre plus droit. En outre, j'ai appris des petits trucs qui me permettent d'améliorer ma méthode de couture». La validation des compétences, c'est ce qu'elles cousent, ce qu'elles produisent, ce qu'elles utilisent; c'est aussi les achats qu'elles vont faire toutes seules, la capacité à exprimer leurs difficultés et leurs réussites,...

Tous sont donc d'accord pour dire qu'ils font mieux (et plus), mais les apprentissages nommés prioritairement sont ailleurs que sur la technicité des acquis (confiance en soi et aux autres, autonomie, organisation du travail, sens des responsabilités, respect des consignes, esprit d'équipe, sens des relations sociales, entraide, solidarité, initiative et ouverture au monde,...).

Ceci étant, les responsables des activités ne sont pas sans jouer un rôle dans cette déclinaison des compétences acquises:

«Je me rends compte effectivement que ce que vous mettez en avant, dans ce que vous avez appris dans l'activité, c'est ce que moi, j'y mets aussi. Ce que j'ai trouvé le plus important. Alors ça, c'est intéressant, parce qu'il y a l'effet escompté. Par contre, il manque quand même le volet technique, et ça je me rends compte quand même qu'il faudrait aussi le développer. Mais c'est vrai que je travaille beaucoup sur ces compétences non techniques. L'autonomie, pouvoir après faire des choses, la motivation, la confiance en soi, la ponctualité... C'est rassurant quelque part, parce que je me dis, la façon dont j'ai organisé cette activité, et bien, l'effet, il est là, par contre, voilà, il manque quand même des bouts pour que l'activité soit plus complète dans les apprentissages»

Nous pouvons donc constater que les agents de l'éducation non formelle organisent les activités en fonction de compétences à atteindre; celles-ci sont souvent sur le registre des compétences dites sociales, plus précisément sur le versant social de l'employabilité, systématiquement en ligne de mire (sens des responsabilités,

gestion du temps, organisation du travail, gestion des ressources disponibles, relations sociales, communication, expression...). Nous pouvons donc avancer que ces activités sont efficaces puisqu'elles permettent effectivement l'acquisition des compétences visées, et efficaces puisque les coûts, pour les usagers, sont moindres.

Reste que les compétences techniques semblent insuffisamment mises en valeur.

A ce propos, les réponses sont éclairantes: les participants ne sont intéressés par la validation des acquis de l'expérience et/ou des apprentissages dits «non formels» que si elle leur rend service dans leur recherche d'emploi ou d'accès à la formation.

«La validation des compétences, est-ce quelque chose qui vous paraîtrait important?»

- Difficile à dire... Si ces validations-là peuvent en partie, je dis bien, je dis pas totalement, mais en partie remplacer les Certificat Fédéral de Capacité (CFC) ou des trucs comme ça, ça peut être valable, oui. Ça peut nous aider aussi pour des entretiens d'embauche ou des trucs comme ça, quoi...

- Moi, franchement, je sais pas quoi dire; parce que moi, au début, je me suis rendu compte que j'avais beaucoup de compétences, mais je pouvais pas les mettre en valeur. Alors, moi, voilà, pour un prochain travail, je pourrai dire, j'ai telle et telle compétence. Ça m'a beaucoup aidé d'avoir été dans cet atelier. J'ai pris conscience de mes compétences et j'ai appris de nouvelles compétences.

- C'est si elles sont officiellement écrites, sur un document officiel: c'est ça "validées"?

- Ah oui, ça serait bien, ça, oui. J'ai pris conscience de ces compétences-là, je trouve que ce serait bien qu'elles soient écrites quelque part.

- Moi aussi. C'est un papier qui dirait qu'est-ce que vous savez faire, et ça, c'est intéressant.

- Ecrit et reconnu! Par les gens qui veulent vous embaucher.

- Oui, parce que si c'est pas écrit, ça peut pas être reconnu... Parce qu'aujourd'hui, n'importe quel patron, il vous demande toujours des certificats, où vous avez travaillé, ou bien vous avez eu des bonnes notes, et tout ça».

Pour conclure

Les personnes peu scolarisées ou non qualifiées, les travailleurs de la précarité⁸, les bénéficiaires de l'aide sociale, les demandeurs d'emploi et en particulier les chômeurs de longue durée, les immigrés – et dans chacune de ces "catégories", plus fragiles encore, les femmes – sont-ils, du fait même de leur faible niveau de formation, totalement dépourvus du désir d'apprendre? La réponse est très clairement: non.

8. Le terme de travailleurs précaires induit une caractéristique des personnes concernées, nous lui préférons le terme de travailleurs de la précarité: ce sont les conditions du marché du travail qui sont précaires bien plus que les personnes, qui subissent cette situation et en portent les effets stigmatisants, même au niveau du langage courant.

Pourtant, ils ne fréquentent pas le système d'éducation formelle: «non qualifiés»⁹, ils sont aussi les «non publics»¹⁰ de la formation. Il ne faut toutefois pas s'y tromper: c'est que, pour eux, la porte d'accès au projet de société, pour ambitieux et généreux qu'il soit, d'Apprentissage tout au long de la vie, est beaucoup plus étroite. Ils constituent ainsi un véritable défi pour la mise en œuvre d'un projet de cette nature.

«La question de l'inégalité se pose encore face à la tendance des politiques d'inspiration libérale sociale à responsabiliser l'individu en matière de formation. En effet, tous sont loin d'être égaux face à une telle injonction à l'autonomie et à la responsabilité. Les plus défavorisés ne sont pas, presque par définition, éligibles pour participer aux programmes classiques de formation. L'accès à ces derniers est souvent restreint aux personnes ayant un lien (statutaire) avec le marché du travail»¹¹.

La majorité des personnes qui fréquentent les activités d'éducation non formelle ne l'ont pas fait de leur propre initiative: quelques-unes ont été conseillées par leur réseau personnel, amis ou compatriotes, mais la plupart ont été orientées par le réseau institutionnel (assistance sociale): ces personnes-là, qui sont également parmi les plus lourdement pénalisées par un niveau scolaire (très) faible et souvent d'origine étrangère, n'avaient auparavant jamais suivi de formation continue et elles laissent clairement entendre qu'elles n'auraient même pas songé à le faire sans l'incitation, pour ne pas dire la pression de l'institution qui les y a envoyées.

Ces personnes sont ou ont été moins bien insérées, socialement et économiquement, elles s'inscrivent dans des relations relativement fermées, imperméables à la circulation de l'information sur le système éducatif et rien ne les disposait à seulement concevoir l'idée de se former. Rien, dans leur parcours, ne leur a jamais laissé imaginer que la formation puisse apporter une quelconque solution à leurs nombreuses et récurrentes difficultés.

Ces personnes sont probablement issues de cette très grande masse, aux contours bien imprécis, des "non publics" de la formation: si elles franchissent le pas, c'est par le biais d'un relais, en l'occurrence institutionnel. Ces réseaux – qui ne se confinent pas aux seules assurances sociales: le milieu associatif en est très riche! – sont donc une condition indispensable, mais non suffisante: le "lien statutaire" est peut-être la reconnaissance, en termes de validation des acquis, par exemple, des formations la plupart du temps non certifiées dispensées par les associations.

9. «On peut se demander si, à trop chercher les mots pour le dire, on n'a pas inventé, sans le vouloir, le mot qui maudit. Qui maudit ceux dont il parle, jamais reconnu dans ce qu'ils font et ce qu'ils savent». Alpern, F. 1997. Une exposition en formation: enjeux et retombées d'un atelier-crédation dans un dispositif de remédiation à l'illettrisme, mémoire de Licence de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, Centre Université, Economie d'Education Permanente, IUP Métiers de la formation continue, Lille, p. 6. L'auteur fait une étude sur les illettrés, on peut aisément transposer au public qui nous intéresse ici.

10. Hédoux, J. (1981). "Les non publics de la formation collective" in *Éducation Permanente*, n° 61. Peu de travaux ont donné suite à ceux de Jacques Hédoux. Si beaucoup de recherches ont été réalisées sur la thématique de l'insertion des publics précaires, c'est essentiellement au niveau de l'évaluation de politiques mises en œuvre, très peu se sont penchées sur la question spécifique de la formation (à l'exception de l'alphabétisation) et des rapports des publics cibles à la formation. L'intérêt grandissant pour les publics non qualifiés est relativement nouveau; il est grandement favorisé par les débats et les politiques européens – et mondiaux – d'apprentissage tout au long de la vie, et par les enjeux économiques, éducatifs et sociaux mis en avant.

11. Vandenberghe, V. (2003). "De la promotion sociale à la compétitivité", in *Sciences humaines*, "Former, se former, se transformer, de la formation continue au projet de vie", hors série, p. 20-24.

Dans cette logique, un renforcement du soutien au tissu associatif ne pourrait être que bénéfique, notamment à l'égard des associations «*qui conduisent des activités à fort contenu éducatif. Ces lieux sont très utiles, en amont des formations formelles, pour préparer les personnes aux pratiques éducatives. Ils offrent d'excellentes conditions de proximité, de participation et de polyvalence au public visé; ils donnent sens (et donc motivation pour les participants) aux actions de formations formelles*»¹² .

Une dernière remarque s'impose à l'issue du projet MAPA et des entretiens menés auprès des usagers de l'éducation non formelle. L'approche individualisée de la formation, qui est une tendance lourde des développements de la formation continue, risque de se vider de ses buts et de son sens originel pour ne devenir qu'un mode d'organisation de l'enseignement appliqué automatiquement, sans égard aux besoins de l'adulte – et a fortiori l'adulte non qualifié –, à son processus d'apprentissage et à ses possibilités réelles de cheminement. La dimension collective est une caractéristique essentielle des activités d'éducation non formelle à destination des publics "non qualifiés" et demande à être prise en compte en tant que facteur déterminant.

Ainsi comprise et reconnue, l'éducation non formelle, trésor caché de l'éducation¹³, mérite d'être pleinement intégrée dans les missions du système d'éducation et de formation, dans lequel l'État assume une grande part de responsabilité. L'éducation non formelle, avec la reconnaissance et la validation des acquis qu'elle produit, s'inscrit alors dans un renouveau du projet d'éducation permanente, telle que la Commission européenne la prône.

12. Stroumza, J. (2000). "Conditions cadres pour le développement de formations polyvalentes, participatives et de proximité", in *Former pour développer sans exclure*, Actes du colloque de la Fondation pour le développement de l'éducation permanente, Genève, FDEP, p. 26.

13. Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: O. Jacob.

DEUXIEME PARTIE

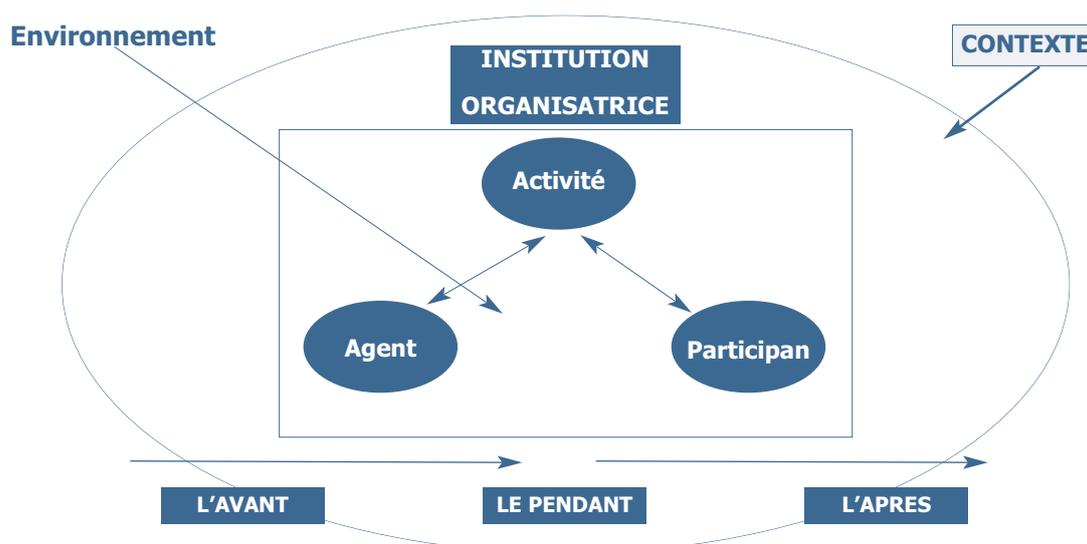
Méthodes et outils

L'objectif du projet, de vouloir approfondir la connaissance de l'Éducation Non Formelle (ENF) et d'observer les processus d'apprentissage dans un territoire jusqu'ici encore peu exploré, a nécessité la mise sur pied d'instruments et de techniques facilement applicables et adaptables à des contextes nationaux et locaux différents. Comme indiqué dans le chapitre «Démarche et Processus», la méthodologie d'investigation utilisée a un caractère qualitatif. Elle vise à comprendre les aspects qui favorisent, dans le déroulement de l'activité fréquentée par un adulte peu qualifié, ses apprentissages et de vérifier, auprès des agents qui encadrent l'activité notamment, le degré de conscience des apprentissages réalisés.

Identifier les associations ainsi que leurs activités d'ENF, dans des contextes nationaux complètement différents les uns des autres, nous a amenés à adopter une stratégie d'investigation commune, avec des critères de choix des activités semblables, mais qui tolèrent une diversité dans l'application concrète. La démarche arrêtée devait mettre en évidence les interactions existantes entre les trois éléments clés du processus d'apprentissage: les participants, les agents et l'activité.

Les activités choisies ainsi que leurs contextes étant très différenciés, il a été décidé de ne pas recourir, dans le cadre de la stratégie générale (voir les chapitres «Démarche et processus» ainsi que «Eclairages et réflexions»), à des instruments prédéfinis mais de laisser à chaque partenaire national la liberté d'appliquer ce qu'il considérait comme plus efficace. Les instruments utilisés devaient permettre d'analyser le déroulement d'une activité et faire réfléchir l'agent et le participant sur le parcours entrepris: l'agent réfléchit sur ce qu'il fait et sur son rapport avec les apprenants; les participants s'interrogent sur le parcours entrepris, la motivation et ce qui les a incités à s'engager dans l'activité.

Les instruments ont donc été conçus en faisant attention, non seulement à la relation entre les différents acteurs, mais aussi au développement du processus d'apprentissage et aux trois moments de l'organisation d'une activité: l'avant, le pendant et l'après.



Questions retenues pour guider les investigations dans chaque pays

Ces investigations devaient permettre:

- de comprendre les facteurs qui rendent les activités d'ENF utiles pour l'apprentissage du public concerné;
- de comprendre le rôle de l'agent et les critères qui le poussent à choisir une méthode d'animation donnée,
- d'analyser l'organisation de l'activité (espaces et matériaux utilisés) et de cerner les objectifs à atteindre et leur degré de complexité. Enfin, il s'agissait aussi de cerner les compétences de l'agent, les expériences précédentes des participants, les relations interpersonnelles qui se jouent dans un groupe.

Les méthodes et les outils spécifiques pour traiter ces questions ont été choisis par chaque partenaire de projet en relation à son propre contexte, ses disponibilités, ses préférences.

Relation entre acteurs (agents et participants) et activités

Catégories	Informations sur ...	Exemples de question
<i>Pourquoi?</i>	L'intérêt de l'activité (pour l'agent et pour le participant) Son sens Son utilité Les intentions pédagogiques (de l'agent) Les disponibilités mentales (du point de vue de l'agent, mais aussi vis-à-vis du participant: l'agent s'intéresse-t-il à la disponibilité mentale du participant?)	«Pourquoi vient-il/elle?» «Pourquoi je (agent) suis là?» «Pourquoi s'engage-t-il/elle?» «Pourquoi je m'engage?» «Quelle utilité pour le participant?» «Quelle utilité pour moi?» (outli: ce peut être un questionnaire, un entretien, un entretien sosie, etc. Cela dépend du contexte de chacun des partenaires)
<i>Quoi?</i>	Les connaissances, capacités à mobiliser pour la réalisation des tâches en relation avec l'activité - que fait le participant, que fait l'agent? - capacité d'agir d'une façon autonome (capacités/compétences)	«Qu'est-ce que dois faire le participant?» «Qu'est-ce que je dois faire?» «Quelles connaissances, capacités... le participant doit-il mobiliser?» «Qu'est-ce que je dois être capable de faire?»
<i>Potentialités dans la réalisation des tâches?</i>	Les facteurs qui facilitent	«Qu'est-ce qui a facilité l'action du participant?» «Qu'est-ce qui m'a facilité la réalisation de la tâche?»

<i>Catégories</i>	<i>Informations sur ...</i>	<i>Exemples de question</i>
<i>Difficultés/obstacles dans la réalisation des tâches ?</i>	Les facteurs qui empêchent	«Qu'est-ce qui peut constituer un obstacle/difficulté pour le participant?» «Qu'est-ce qui a été difficile pour moi?»
<i>Résultats escomptés/output?</i>	Les capacités/compétences acquises à la fin de l'activité (des apprentissages)	«Qu'est-ce qu'il a appris?» «Qu'est-ce que j'ai appris?»

Relation entre agent (A) et participant (P)

<i>Catégories</i>	<i>Informations sur ...</i>	<i>Exemples</i>
<i>Destinataires</i>	Les connaissances/capacités des destinataires par l'agent Les connaissances des destinataires sur eux-mêmes	«Qu'est-ce que je connais du P: ses connaissances, capacités, expériences,...?» «Qu'est-ce que je sais sur mes connaissances?»
<i>Planification: "Choix stratégiques" (démarches/méthodes/outils, que faire, comment, avec quoi)</i>	- Le pourquoi, les objectifs, programme/ contenus la pertinence/adéquation des démarches/ méthodes utilisées - qu'est ce qui a facilité/empêché l'apprentissage?	«Les objectifs sont-ils pertinents pour les P?» «Les objectifs sont-ils adaptés à leurs besoins?» «Les méthodes ont facilité l'apprentissage du P» «Je me sentais à l'aise avec la démarche /méthode proposée»
<i>Réalisation/action: "modalités de gestion du processus éducatif"</i>	L'accueil La communication/relation Travailler avec les capacités/compétences du participant Activation des capacités du participant	«L'accueil a facilité le P» «Je me suis senti accueilli»
<i>Organisation (lieu, horaires, séquences,... encadrement, animateurs,...)</i>	Appréciation, jugement sur: -le lieu -les horaires -les séquences -les animateurs	
<i>Evaluation/validation</i>	Reconnaissance des acquis (par les A et les P) / validation des compétences du participant (par une autorité)	

Répertoire des outils utilisés

Nous donnons ci-dessous un bref panorama des instruments et des techniques utilisés pour notre démarche.

- **Observation participante:** l'observateur s'introduit directement et pour une période relativement longue, dans l'activité analysée en tant que participant afin de décrire les actions réalisées et de comprendre les motivations en jeu; c'est un mode d'observation qui demande un grand investissement en temps et d'importantes ressources psychologiques.

On se sert d'un journal de bord qui permet d'enregistrer ce qui a été observé, tandis que l'entretien peut être utilisé pour approfondir et vérifier les éléments retenus.

- **Briefing:** rencontre préparatoire à la réalisation de l'entretien, organisée entre l'équipe de recherche et les acteurs (consultant/agent). Elle permet de présenter la recherche, les objectifs, l'instrument ainsi que de créer un bon climat pour l'entretien. Le briefing peut aussi être utilisé comme moment de confrontation entre acteurs ou de restitution des données.
- **Entretien:** c'est un procédé interactionnel dont le succès dépend de la compétence de celui qui réalise l'entretien, c'est une conversation guidée destinée à des personnes bien spécifiques et qui vise à obtenir des informations précises. L'objectif de l'entretien n'est pas de se mettre dans la peau d'une autre personne mais d'accéder à la représentation qu'elle a du sujet étudié. C'est pour cela qu'il faut faire attention aux distorsions qui peuvent être créées par une mauvaise interprétation des réponses apportées. Notamment lorsque des personnes interrogées sont de culture différente de celle ou de celui qui conduit l'entretien.

Cet instrument peut prendre plusieurs formes:

- **l'entretien libre:** qui met en évidence les thèmes à approfondir et maintient un maximum de discrétion quant à la façon et le moment de traiter les différents thèmes et de formuler les questions comme les réponses.
- **l'entretien semi-structuré:** la personne qui conduit l'entretien a, à sa disposition, un modèle reprenant les sujets à traiter durant l'entretien. L'ordre des questions et leur formulation sont de son ressort. Le contenu des questions est préétabli tandis que leur formulation reste libre.
- **l'entretien structuré:** les questions sont programmées selon un ordre à respecter.
- **Questionnaire:** instrument distribué sous forme écrite directement aux personnes questionnées. Il présente une série de questions avec des réponses sous forme standardisée (ouvertes ou fermées selon le type de questionnaire). Le questionnaire est commode car il permet une gestion à distance et, selon sa nature, une interprétation quantitative (statistique). Il n'est pas recommandé pour des publics non familiarisés avec l'écrit.
- **Focus groupe:** les membres du groupe doivent tous être impliqués dans une situation donnée. A partir de leurs expériences communes, ils sont questionnés par une personne qui a étudié auparavant le sujet, qui stimule la discussion pour faire émerger les différentes interprétations et évaluations et qui guide le débat pour contrôler le dynamisme de l'interaction.
- **Matrice – données:** instrument utile pour l'enregistrement systématique des données; les questions

et les réponses sont standardisées et sont organisées sur la base d'un schéma de classification commun à tous les sujets.

Certains critères importants pour définir l'utilité et l'utilisation d'un instrument peuvent être: le contexte de travail, la simplicité d'utilisation, la connaissance réciproque des termes utilisés, le degré de cohérence par rapport à ce qui a été analysé.

Ci-dessous est reporté un tableau qui met en évidence, pour chaque pays, le type d'instrument utilisé afin d'analyser la relation agent-activité, participant-activité, agent-participant.

	Relation Agent – Activité	Relation Participant – Activité	Relation Agent – Participant
Danemark	<ul style="list-style-type: none"> • Observation directe • Briefing • Entretien semi-structuré 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation directe • Entretien libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien libre • Observation directe
France	<ul style="list-style-type: none"> • Schéma d'entretien libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien semi-structuré 	<ul style="list-style-type: none"> • Schéma d'entretien libre • Entretien semi-structuré
Italie	<ul style="list-style-type: none"> • Schéma d'entretien semi-structuré • Entretien libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Focus groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Schéma d'entretien semi-structuré • Entretien libre • Focus groupe
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Journal de bord • Guide d'entretien semi-structuré pour l'agent • Grille descriptive des activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Journal de bord • Questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Journal de bord • Guide d'entretien semi-structuré pour l'agent • Questionnaire
Suisse	<ul style="list-style-type: none"> • Check-list des compétences non techniques • Grille descriptive des activités • Grille des compétences et des comportements associés 	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de compétences • Entretien semi-structuré 	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de compétences • Check-list des compétences non techniques • Grille des compétences et des comportements associés • Entretien semi-structuré

Approche relative à chacun des partenaires nationaux

Ishøj Sprog- Og Integrationscenter

ISI (Danemark)

Les partenaires danois ont choisi une approche *in situ*, qui a permis de recueillir les informations en utilisant trois types d'instruments:

- l'observation directe/participante de l'activité,
- l'entretien individuel semi-structuré avec les agents et les participants,
- le *briefing* entre la consultante et l'agent pour définir le contexte de l'analyse.

La consultante du projet a en effet participé directement à l'activité en tant qu'observatrice afin de faire une analyse/réflexion durant son déroulement et d'observer directement les effets produits sur les participants et les agents.

Les entretiens avec les agents ont été accompagnés par des rencontres individuelles entre la consultante et l'agent: avant et après chaque entretien, il y a eu un *briefing* entre les deux types d'acteurs afin de faciliter l'analyse. Le *briefing* après l'entretien a complété le dialogue et a créé un espace ouvert pour poser les dernières questions et, en même temps, il a permis de vérifier les résultats.

Observation directe

Domaines	Objectifs
Activité	Observer le déroulement de l'activité «en pratique» pour pouvoir la décrire. Dévoiler l'innovation instrumentale/pédagogique du processus de l'activité.
Agent	Observer ses stratégies, son comportement, sa capacité d'engager et motiver les participants.
Participants	Percevoir les relations sociales, les processus non-verbaux, les motivations à participer.
Agent-participants	Percevoir l'atmosphère, la qualité et les dynamiques interactives de la relation entre les divers acteurs.

Entretien semi-structuré

Domaines	Objectifs
ENF	Définir et conceptualiser l'ENF avec l'agent.
Activité	Connaître l'organisation de l'activité par rapport aux objectifs, les résultats attendus et les connaissances à transmettre.
Agent	Identifier le rôle de l'agent, compétences, méthode employée, contenus transmis, motivation des participants à l'apprentissage.
Participants	Connaître le processus d'apprentissage par rapport aux techniques appliquées et les critères de réussite. Identifier les nouvelles compétences acquises moyennant cette activité.

L'entretien libre mené par la consultante avec les participants, cherchait à approfondir:

- l'intérêt suscité par l'activité proposée,
- l'intérêt de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage,
- la motivation à la participation,
- la façon dont l'activité a été conduite par l'agent,
- la «qualité» de l'activité aux yeux des participants.

Les questions abordées dans les entretiens sont très différentes puisqu'elles ont été adaptées à chaque activité et contexte.

Centre Université Economie Education Permanente

CUEEP (France)

L'analyse des partenaires français a impliqué deux catégories d'acteurs: les apprenants et les conseillers en formation (personnes capables d'orienter l'apprenant vers un choix formatif adapté à ses attentes/exigences). Dans ce cas spécifique, les activités d'éducation non formelle étaient présentées comme des parcours parallèles aux dispositifs de formation. Ceci a permis d'approfondir le lien existant entre le formel et le non formel.

Pour les apprenants, c'est l'entretien semi-structuré qui a été adopté et qui a permis d'obtenir des informations sur les étapes principales de l'apprentissage:

- La rencontre avec l'institution: motivation qui a poussé la personne à se diriger vers cette formation, souvenirs de l'école, impressions lors de l'accueil, personnes rencontrées,
- L'accès à l'atelier: informations reçues, motivation qui a poussé à choisir l'atelier spécifique, premières impressions,
- L'expérience de l'atelier: façon dont il a été réalisé, vécu, difficultés rencontrées, éléments communs avec la formation formelle,
- Les effets produits par la formation: changements, compétences acquises, utilité de l'atelier.

L'utilisation des grilles pour la récolte des données a été utile pour questionner les apprenants et les conseillers en formation. Ci-dessous sont reportés les domaines explorés:

Apprenants		Conseillers en formation	
Domaines	Objectifs	Domaines	Objectifs
Rencontre avec la structure	Connaître les expériences précédentes et les impressions sur la structure.	Rencontre avec la structure.	Connaître les expériences précédentes et les impressions sur la structure.
Conception de l'atelier	Vérifier l'utilité de l'atelier par rapport aux cours traditionnels et l'intérêt que l'apprenant démontre pour les activités de l'atelier.	Tâches du conseiller en formation.	Connaître les tâches du conseiller et les moments de contact avec les apprenants.

Apprenants		Conseillers en formation	
Domaines	Objectifs	Domaines	Objectifs
L'atelier pour l'apprenant	Vérifier l'intérêt démontré par l'apprenant pour l'atelier et sur ce qu'il estime que l'atelier lui apporte pour sa formation.	Présentation des ateliers.	Connaître les critères choisis pour conseiller certains ateliers aux participants et recueillir leur perception des ateliers proposés.
Améliorations à faire	Repérer des propositions pour l'avenir.	Effets de la formation et perception des ateliers.	Vérifier les compétences acquises par l'apprenant et les améliorations à apporter à l'activité.

Istituto di Ricerche Economiche e Sociali del Friuli Venezia Giulia

IRES FVG (Italie)

La recherche réalisée par l'équipe italienne s'est articulée principalement en deux phases. Dans un premier temps, une grille a été proposée afin de sélectionner les activités d'éducation non formelle.

Phase 1

Domaines	Objectifs
Identification	Recueillir les informations sur l'institution.
Organismes institutionnels	Connaître les personnes de référence.
Finalités institutionnelles	Connaître les finalités de l'association selon les bénéficiaires de l'intervention (éducatives, formatives, socioculturelles, de ré-éducation, interculturelles, d'aide mutuelle).
Stratégie des réseaux	Vérifier les contacts institutionnels et les ressources employées.
Structure de l'organisation	Vérifier la présence de groupes stables de projet et de distribution.
Programmation	Connaître le type de programmation temporelle de l'activité et ses exigences.
Type de leadership	Identifier les sujets décideurs de l'activité.

Domaines	Objectifs
Participants	Identifier les bénéficiaires de l'activité.
Accessibilité	Approfondir la phase de contact avec les participants.
Accompagnement	Vérifier le rapport avec les agents durant le parcours.
Suivi	Vérifier le rapport avec les agents à la fin du parcours.
Activité	Analyser typologie, durée et bénéficiaires de l'activité.

Une fois les organismes sélectionnés, et afin d'approfondir l'analyse des activités, un entretien semi-structuré a été élaboré pour les agents. Trois domaines principaux de recherche ont été analysés:

- L'activité: description de l'activité, structure modulaire, liens avec la formation traditionnelle,
- La relation agent- activité: potentialité de l'activité, caractéristiques des agents, résultats attendus,
- La relation agent- participant: caractéristiques des participants, expériences précédentes, choix stratégiques adoptés, gestion de l'accueil, accompagnement, phase ex post, instruments employés.

Phase 2

Dans un deuxième temps, afin d'analyser en profondeur l'activité d'éducation non formelle définie selon les critères arrêtés par le projet, ce sont les agents et les participants qui ont été questionnés. Les instruments de recherche employés ont été préparés en tenant compte des caractéristiques du public cible et c'est pour cela que l'entretien libre a été utilisé avec les agents et qu'un focus groupe a été organisé avec les participants.

L'entretien voulait analyser les domaines principaux suivants: la méthodologie et les techniques utilisées, les capacités acquises par les participants, les moments de rencontres créés avec les participants, les expériences prévues et les actions d'accompagnement.

Le focus groupe avec un groupe sélectionné de participants a été choisi comme méthode pour favoriser la confrontation et l'échange d'idées, ce qui a permis d'optimiser les temps et les ressources à disposition.

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Formação Vocacional – DGFV (Portugal)

L'équipe portugaise a choisi comme principale stratégie d'enquête l'observation participante. L'analyse a été articulée en une phase d'observation de l'activité, accompagnée de l'utilisation d'un journal de bord qui résumait les éléments facilitant ou empêchant l'apprentissage chez le participant. Une grille d'observation a été réalisée, en outre, afin d'analyser tous les éléments et les sujets dans l'organisation de l'activité sélectionnée.

Synthèse des domaines analysés dans la grille d'observation:

Domaines	Objectifs
Agent	Connaître les attitudes, les comportements sociaux, les relations affectives, les aspects émotifs, la confiance en soi, la créativité (modalité de communication, de participation, gestion des espaces et du temps,...).
Participant	Vérifier le comportement et les formes de participation et d'engagement.
Environnement/Espace physique	Analyser l'environnement dans lequel se déroule l'activité et certaines dynamiques interactives de la relation (organisation des espaces, appartenance au groupe, rapport agent-participant).
Intentions/Objectifs	Vérifier si l'agent et les participants connaissent les objectifs et les compétences à acquérir (communication des objectifs, contrat de formation).
Méthodologies et techniques	Identifier les stratégies méthodologiques et techniques et analyser leur efficacité en termes de motivation (exposition, étude de cas, visites,...).
Matériel et moyens mis à disposition	Vérifier leur utilisation.
Animation/Éléments qui facilitent l'apprentissage	Identifier les stratégies employées pour faciliter l'apprentissage (enseignement interactif,...).
Évaluation	Connaître le processus d'évaluation développé par l'agent et les objectifs visés.

Après la phase d'observation directe, les données recueillies ont été vérifiées au moyen de l'entretien afin de réfléchir sur les activités effectuées par les agents et les participants. Un guide d'entretien semi-structuré a donc été réalisé pour l'agent afin de recueillir les informations sur son expérience professionnelle et approfondir les secteurs relevés dans la grille d'observation, du point de vue de l'organisateur de l'activité.

Un questionnaire a été fourni aux participants afin de recueillir des informations sur: la situation professionnelle, les activités entreprises auparavant, le degré de satisfaction par rapport à l'activité, la motivation à la participation, les connaissances acquises, les éléments négatifs à modifier, l'éventuel intérêt à continuer la formation.

Enfin, l'observateur a analysé la manière dont il a observé l'activité en relevant les points négatifs et positifs.

Un rapport a été produit sur les résultats nationaux de la démarche développée. Il sera disponible en ligne (en langue portugaise) dans le site de la ANQ, sous le titre «*Contextos educativos não formais: reconhecimento, valorização e capacidade motivacional*» (Contextes éducatifs non formels: reconnaissance, valorisation et capacité motivationnelle).

Fondation pour le développement de l'éducation permanente

FDEP (Suisse)

Le partenaire suisse a d'abord effectué une analyse descriptive des activités choisies pour, ensuite, définir les principaux secteurs/sujets d'enquête. Les agents ont pu utiliser une grille pour décrire leurs activités où étaient reportés les éléments fondamentaux de la création et la réalisation de celles-ci:

- L'axe technique: c'est l'organisation du travail qui est ici analysée, à commencer par l'accès à l'activité, la définition des objectifs et l'évaluation jusqu'aux caractéristiques principales (financements, séquences, résultats, ressources employées, difficultés rencontrées,...),
- L'axe relationnel: vise à une réflexion sur les relations instaurées entre les différents acteurs,
- L'axe stratégique: vise à relever les possibles réseaux existants avec les autres activités ou institutions, les conditions environnementales et sociales et le contexte de référence,
- L'axe démographique: vise à analyser les caractéristiques des participants et des agents.

Dans une approche théorique et pratique, à partir de la définition de la compétence et d'une liste de compétences non techniques, les agents ont approfondi l'enquête en menant une réflexion avec les participants sur le processus d'apprentissage.

Une auto-évaluation a enfin été réalisée par les agents pour identifier les compétences à détenir pour réaliser une activité d'ENF, ceci en se servant d'une grille qui réunit un ensemble de compétences avec les comportements qui y sont associés. Ceci a permis de repérer quelques caractéristiques utiles pour l'agent d'ENF:

- Analyse des problèmes
- Créativité
- Coopération et esprit d'équipe

- Développement des personnes
- Écoute
- Flexibilité
- *Leadership*
- Motivation et sens des responsabilités
- Sens des relations sociales
- Sensibilité aux autres
- Planification et organisation
- Pouvoir de persuasion

Pour les participants, un entretien collectif semi-structuré a été réalisé. La structure de cet entretien pouvait être modifiée et adaptée dans le langage et le contenu selon les interlocuteurs et le contexte de référence, tout en définissant certains points clefs de recherche:

Domaines	Objectifs
Dimension éducative de l'activité	Connaître le parcours scolaire et professionnel, le rapport avec la formation, la rencontre avec l'association, les expériences précédentes.
Capacité de l'opérateur à favoriser l'apprentissage	Connaître: <ul style="list-style-type: none"> a. les objectifs des participants b. le parcours réalisé (compétences développées, utilité de ce qui a été appris) c. les rapports existants entre formation traditionnelle et éducation non formelle.
Environnement/Espace physique	Vérifier la perception des participants par rapport aux modalités d'animation de l'atelier, aux résultats attendus de la part de l'agent et aux résultats effectivement atteints.
Motivation à apprendre à l'issue de l'activité	Vérifier la vision de la formation au terme du parcours et le degré de satisfaction.

Répertoire des pratiques analysées

Pour faciliter l'accessibilité du lecteur aux pratiques analysées dans le projet MAPA, nous avons choisi une description schématique de ces activités, ce qui nous a conduit à réduire à quelques lignes la complexité de ces dernières.

Les données se regroupent autour de l'institution, l'activité et l'agent.

Le contexte institutionnel des activités est divers: institutions autonomes, ONG, coopératives, associations, institutions publiques, écoles d'Éducation Formelle avec l'ENF intégrée dans certains programmes. Quel que soit le contexte, ces institutions collaborent avec et dépendent toutes de l'appui d'autorités et d'institutions publiques (Etat, syndicats, agences pour l'emploi, communes,...).

Les publics cibles sont des adultes, hommes et femmes, personnes jeunes ou plus âgées, peu ou pas qualifiées avec un bas niveau de scolarité, parfois des chômeurs ou des réfugiés, souvent originaires de familles défavorisées. Ils constituent un public marginalisé qui n'a pas accès à la formation formelle.

Les activités analysées ont pour but principal la lutte contre l'exclusion et la contribution à la cohésion sociale par l'insertion sociale, culturelle et/ou professionnelle. Elles sont de plusieurs types: ateliers (culturels ou d'arts et métiers), pièces de théâtre, stages dans les lieux de travail, contribution à la l'élaboration de produits commercialisés.

L'intention éducative de chaque activité a souvent plusieurs objectifs: apporter des connaissances (savoirs de base, informations), faire acquérir des compétences et des qualifications de base nécessaires pour maîtriser un travail, renforcer les compétences personnelles (la confiance en soi, l'autonomie, la créativité) et sociales (la solidarité, la capacité de coopérer, etc...).

La durée des activités est assez variable; elle dépend du temps fixé pour atteindre les buts, des besoins sociaux du contexte, des conditions financières de l'institution et de la prédisposition des partenaires politiques et financiers.

Les caractéristiques des agents en charge de l'animation de ces activités sont très diverses; ils sont parfois formateurs professionnels, parfois des artisans, parfois des animateurs expérimentés bénévoles ou non, la plupart avec une conscience relative seulement de l'importance de la dimension éducative présente dans leur travail.

L'étroite dépendance de l'activité d'ENF analysée vis à vis de ses partenaires financiers et politiques, impose des limites au développement de l'activité en question (durée, continuité, formation des agents).

Ces limites sont de la même nature dans tous les pays participants:

- insuffisance de l'aide financière ce qui conduit à des budgets déficitaires,
- manque de coordination structurelle et administrative entre les partenaires institutionnels dont dépendent ces activités,
- insuffisance de sensibilité et de conscience des responsables et des agents, quant à la dimension éducative de leur activité,
- besoin d'une coordination en réseau des structures de formation formelle et non formelle au niveau local.

On trouvera ci-dessous un index des activités décrites plus loin

Danemark

Ishøj Sprøg- og Integrationscenter

- Famillie projekt (Le projet famille)

Kofoeds Skole (L'école de Kofoed)

- Atelier d'activité qualifiante (peinture)

Tårnby Kommune

- Beskæftigelsesprojekt "PLYSSEN" (Projet d'occupation communal)

France

Centre Université Economie d' Education Permanente (CUEEP) de Tourcoing

- Ateliers d'expression et de découverte culturelles

Italie

Cooperativa Sociale CASSIOPEA (Coopérative Sociale Cassiopea)

- Atelier de théâtre sur le territoire

Portugal

Caritas Diocesana de Coimbra - Centro Comunitário de Inserção

- (Centre communautaire d'insertion)

Formajuda - Gabinete de Formação e de Projectos da Ajuda

- (Bureau de Formation et de Projets d'Ajuda)

Município de Constância - Clube S@bER + (Mairie de Constância – Club Savoir +)

Solidários, Fundação para o Desenvolvimento Cooperativo e Comunitario

- (Fondation pour le Développement Coopératif et Communautaire)

Suisse

Opera Prima

- Atelier de théâtre social

Camarada, Centre de formation pour femmes immigrées

- Atelier de couture pour l'intégration des femmes

Formazione Bern, Centre régional pour la formation des adultes

- Atelier Voyage

Realise, Entreprise associative d'insertion sociale et professionnelle

- Atelier d'entretien des places de jeu

Université Ouvrière de Genève (UOG), Centre de formation continue des travailleurs

- Atelier de cuisine

Zone Bleue

- Stage de garderie pour femmes immigrées

Descriptif des activités analysées

KOFOEDS SKOLE

(DANEMARK)

Institution et contexte	Centre privé autonome qui mène un travail social avec sa propre pédagogie d'ENF avec un double but: la réinsertion sociale et, si possible, professionnelle.
Activité analysée	L'atelier de peinture (section de réparation et d'entretien des bâtiments de l'école).
Public cible	Personnes marginalisées qui très souvent ont des problèmes en plus de celui du chômage. Ils sont bénéficiaires de l'aide sociale (RMIstes) et envoyés par la commune pour les dynamiser et les qualifier pour une entrée sur le marché du travail.
Les objectifs	Au niveau général: développer une qualification pour maîtriser la part technique du travail et faciliter une socialisation (développement de compétences sociales et personnelles). Au niveau individuel: renforcer la confiance en soi et un changement d'attitudes et de comportements.
Durée	Un séjour de 6-8 mois (peut être prolongé) et 37 heures par semaine.
Caractéristiques des agents	Ils ont une formation professionnelle. Plusieurs stages de pédagogie spécifique de l'école Kofoed. Ils suivent régulièrement des stages spécialisés. Leurs compétences sont renforcées par une supervision et un coaching.
Partenariats	La commune de Copenhague achète des services à l'école. Les agences pour l'emploi (AF) financent des places dans les ateliers.
Coordonnées	Kofoeds Skole Nyrberggade, 1 2300 København S Tel.: +0045 32 68 02 00 / Fax: +0045 32 95 62 17 Mail: ks@kofoedsskole.dk Site: www.kofoedsskole.dk

PLYSSSEN
(DANEMARK)

Institution et contexte	Plyssen est un centre de la commune de Tårnby où les personnes qui reçoivent une subvention (RMI) de la commune sont accompagnées pour faciliter leur insertion sur le marché de travail. Elles participent aux activités (ateliers) et avec le consultant, planifient leur entrée dans la vie active. Leur présence à Plyssen est obligatoire mais leur participation dans les ateliers est libre et au choix.
Activité analysée	L'atelier de cuisine où, quotidiennement, est préparé un repas chaud pour les employés et les stagiaires. L'activité comprend la planification, les achats, la cuisine, la mise des couverts, le rangement et le nettoyage.
Public cible	Personnes non qualifiées. Dans l'activité analysée, l'observation a porté sur un groupe de jeunes danois défavorisés ayant des problèmes personnels et sociaux.
Les objectifs	Au niveau général: l'autonomie et l'employabilité. Les objectifs plus spécifiques: consolider sa capacité de collaboration, l'esprit de solidarité et l'estime de soi-même.
Durée	Tous les jours pendant 6 semaines (peut être prolongé).
Caractéristiques des agents	Ces agents sont sans aucune formation pédagogique, mais avec beaucoup d'expérience avec des personnes défavorisées.
Partenariats	La commune de Tårnby (départements sociaux).
Coordonnées	Tårnby Kommune: Projekt PLYSSSEN Amager Strandvej 350, 2.sal Tel.: +0045 32 52 04 03 /Fax: +0045 32 52 05 08 Mail: kommune@taarnby.dk Site: www.taarnby.dk

FAMILIE PROJEKT (DANEMARK)

Institution et contexte	Ishøj Sprog- og Integrationscenter (ISI) (Centre Linguistique et d'Intégration d'Ishøj) où les activités ont deux dimensions: l'enseignement aux étrangers de la langue et de la culture danoises avec un programme formalisé par la loi, et l'intégration moyennant des activités à caractère non-formel, sous forme de projets.
Public cible	Des femmes turques et thaïlandaises que ne peuvent pas se débrouiller et avoir des rapports normaux avec le personnel des institutions que leurs enfants fréquentent.
Activité analysée	L'élaboration d'un dépliant présentant des conseils au personnel des institutions parascolaires.
Les objectifs	Au niveau général: l'intégration, en renforçant les capacités des femmes dans les domaines suivants: la langue, les connaissances, l'expérience et la force personnelle. L'intention éducative est de renforcer le rôle parental des femmes (dans un contexte nouveau pour elles) et de les sensibiliser à leur nouvelle citoyenneté.
Durée	Une fois par semaine durant 9 mois.
Caractéristiques des agents	Dans ce projet, l'agent est de formation universitaire, il se consacre à la création et à la direction des projets concernant les femmes d'origine étrangère.
Partenariats	ISI avec un consultant du marché du travail. La commune d'Ishøj avec le personnel du département familial et différents professionnels (logopédistes, infirmières etc.).
Coordonnées	Ishøj Søvej 200, Hus R 2635 Ishøj Tel.: +0045 43 54 56 76 / Fax: +005 43 54 07 06 Mail: sprogcen@ishoj.dk Site: www.ishoj.dk

CENTRE UNIVERSITE ECONOMIE D' EDUCATION PERMANENTE- CUEEP

(FRANCE)

Institution et contexte	CUEEP: Institut de formation de l'Université des Sciences et Technologies de Lille. Il travaille avec des publics en formation continue, de niveau infra bac dans ses centres et ateliers de pédagogie personnalisée, à qui il propose, entre autres, des modules culturels dont la finalité est l'acquisition de compétences sociales, éducatives, culturelles et personnelles.
Activité analysée	Ateliers de découverte, d'expression et de création du CUEEP de Tourcoing.
Public cible	Adultes en formation continue, salariés ou non, de niveau infra-baccalauréat.
Les objectifs	Découvrir, expérimenter, développer différentes formes d'expression de soi. Repérer ses capacités créatives, valoriser ses ressources personnelles, culturelles et sociales. Partager de nouveaux modes de communication. Enrichir ses savoirs et compétences dans le domaine culturel. Développer des compétences transversales transférables dans le milieu professionnel.
Durée	Temporalité d'année universitaire. Fonctionnement sur deux sessions de 4 mois Les ateliers se déroulent de façon hebdomadaire.
Caractéristiques des agents	Des formateurs, des artistes-intervenants, des conseillers en formation, une équipe administrative et une coordinatrice du dispositif.
Partenariats	Les partenaires financiers et politiques (État, Région, Département, Agglomérations, Villes) Les partenaires techniques: structures culturelles et associations (centres culturels, équipements culturels et artistiques, maisons des jeunes.) Les partenaires du milieu de la formation.
Coordonnées	Cueep de Tourcoing 2 rue Montyon 59 200 TOURCOING- France Tel.: 03 20 26 82 09 Mail: veronique.chabot@univ-lille1.fr Site: www.cueep.univ-lille1.fr

**CARITAS DIOCESANA DE COIMBRA - CENTRO COMUNITÁRIO DE INSERÇÃO
(PORTUGAL)**

Institution et contexte	Le Centre Communautaire d'Insertion, dont le siège est à Coimbra, développe une grande variété d'actions à divers niveaux: des actions d'appui à l'enfance, à la jeunesse, aux adultes et aux personnes du troisième âge, ainsi que des actions sur la prévention de la toxicodépendance et des situations de risque social aggravé. Dans le cadre de ces activités de prévention sociale, le Centre a créé un espace de formation pour des femmes en difficulté: parcours de formations professionnelles, ateliers broderie et couture, activités ludiques (cinéma, éducation physique, visites) et soutien à la réinsertion sociale et familiale.
Activité analysée	L'activité «Un projet avec les femmes» privilégie un travail de rue, en développant des activités visant la réinsertion sociale des femmes à risque social aggravé ou en processus d'exclusion sociale. En accompagnant ces femmes, on les appuie dans la création d'un projet de vie alternatif. Ce processus de changement est réalisé par petites étapes, souvent interrompues par des obstacles divers: manque d'estime de soi, motivation vacillante, insatisfaction par rapport à son image et sa réputation.
Public cible	Le projet s'adresse aux femmes qui vivent de la prostitution ou risquent d'entrer dans ce milieu. Ce sont des femmes peu scolarisées, non qualifiées, souvent en charge d'enfants mineurs, originaires de familles très déstructurées. La plupart habite en chambres louées, dans des mauvaises conditions.
Les objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir l'autonomie et l'estime de soi, - Aider à identifier et à résoudre des "situations problèmes", - Développer des compétences sociales, - Promouvoir la liaison avec la famille, - Développer des compétences liées à la santé et à l'alimentation.
Durée	1 année renouvelable.
Caractéristiques des agents	L'équipe est constituée par une psychologue sociale qui possède une expérience de travail avec des adultes à partir de méthodologies constructivistes et par divers travailleurs sociaux (enseignants, infirmières, assistantes sociales) ainsi que des bénévoles qui animent les activités éducatives (cours de couture, dynamique de groupes, initiation à l'informatique, service de nettoyage, visites d'études, etc.).
Partenariats	La réinsertion professionnelle est faite dans le cadre d'une "entreprise d'insertion" en partenariat avec l'Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (IEFP).
Coordonnées	Rua Direita nº 101 – 3000-142 COIMBRA Tel.: 23 985 58 40 Fax: 23 985 58 49 Mail: c.c.insercao@telepac.pt Site: www.caritas.pt

**MUNICÍPIO DE CONSTÂNCIA – CLUBE S@BER +
(PORTUGAL)**

Institution et contexte	<p>Le Club S@voir+ a été créé en 2002, à l'issue d'un processus de coopération transnationale développé dans le cadre du programme Socrates-Grundtvig. C'est un espace d'accueil, d'information et d'orientation, ainsi que de divulgation de connaissances et de partage de vécus à destination des personnes adultes qui ne participent pas, de façon spontanée, aux activités de formation.</p> <p>Le club fonctionne comme un service à la communauté autour de multiples activités d'animation: séminaires, débats, cours, expositions, visites d'étude.</p> <p>Il s'agit d'une nouvelle dimension du travail éducatif de proximité visant à attirer et à susciter l'intérêt de ces adultes pour différentes formes et modalités d'apprentissage tout au long de la vie.</p>
Activité analysée	<p>L'activité "Education par le mouvement" vise à créer le goût et l'habitude de la pratique d'une activité physique et vise à promouvoir le développement d'un climat social qui stimule et sensibilise la population à l'adoption d'un style de vie actif, en encourageant à la participation à d'autres activités éducatives formelles ou non formelles.</p> <p>Durant le cours, les participants développent des compétences qui leurs permettent d'étendre leurs intérêts. Ils sont motivés à participer à d'autres activités: groupes de théâtre et de musique populaire, cours d'arts décoratifs, débats, promenades nature.</p>
Public cible	<p>Les destinataires sont, majoritairement, des femmes originaires du milieu rural entre 40 et 50 ans. Ce sont des femmes au foyer, sans emploi ou avec des emplois précaires. Elles présentent un bas niveau de scolarité, quelques-unes fréquentent des cours de formation d'adultes et des activités extrascolaires.</p>
Les objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir la culture physique dans une logique de dynamique intergénérationnelle; - Faire des adultes des agents de transmission de savoirs en vue d'améliorer leur milieu familial et social; - Promouvoir des pratiques d'hygiène et d'alimentation équilibrée; - Améliorer la qualité de vie des personnes; - Renforcer des liens de sociabilité.
Durée	1 année renouvelable.
Caractéristiques des agents	L'agent possède une formation académique supérieure et de l'expérience en activités sportives et en projets d'intégration sociale et éducative.
Partenariats	Institutions locales qui travaillent avec des adultes, associations locales, services locaux du Ministère de l'Education, établissements scolaires, mairies.
Coordonnées	<p>Sala Polivalente do Cine-Teatro Municipal Estrada Nacional 3 – 2250-028 CONSTÂNCIA Tel.: 24 973 00 56 Fax: 24 973 95 14 Mail: biblioteca@cm-constancia.pt Site: www.cm-constancia.pt</p>

**FORMAJUDA – Gabinete de Formação e de Projectos da Ajuda
(PORTUGAL)**

Institution et contexte	<p>Formajuda est un «Bureau de formation de projets» dont le siège est à Lisbonne et dont l'activité principale est la formation dans le cadre de la qualification initiale, la reconversion, l'actualisation et le développement des compétences.</p> <p>Diverses actions de formation sont destinées à des publics socialement défavorisés, notamment celles qui développent des transversalités éducatives comme par exemple l'éducation à la santé, à l'environnement, la sensibilisation aux problèmes du commerce équitable.</p>
Activité analysée	<p>L'activité «Éducation à la sexualité» s'intègre dans le cadre du cours d'Education et Formation des Adultes qui offre une double certification, scolaire et professionnelle, à partir d'un processus de reconnaissance et de validation des compétences et qui porte sur l'assistance familiale et l'appui à la communauté.</p> <p>L'activité s'organise autour de deux pièces de théâtre dirigées vers des publics divers. Ce sont les participants du cours qui préparent et mettent en oeuvre ces pièces de théâtre, en se centrant sur le vécu des personnes, le sens commun pour, progressivement, évoluer vers des connaissances et des savoirs scientifiques. Ils jouent tour à tour le rôle d'agents et d'acteurs.</p>
Public cible	<p>Les destinataires sont les participants du cours d'Education et Formation des Adultes intitulé «Assistance familiale et appui à la communauté», majoritairement, des femmes entre 25 et 30 ans, sans emploi, originaires d'un quartier dégradé de la ville du Porto.</p> <p>Dans une deuxième phase, cette activité a été diffusée auprès d'enfants dans des crèches, des écoles maternelles et des activités de temps libre ainsi qu'auprès de jeunes et de professionnels de diverses institutions locales.</p>
Les objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser la population jeune et la communauté scolaire aux problèmes de la sexualité, notamment, sur le planning familial et la grossesse; - Identifier les mythes les représentations sur la grossesse; - Acquérir des savoirs et des compétences transversales sur la santé et la sexualité.
Durée	9 mois.
Caractéristiques des agents	L'activité a été soutenue par une équipe pédagogique constituée par des agents, formateurs du Cours d'Education et Formation des Adultes, avec une formation académique, majoritairement, dans le cadre des sciences sociales et avec une expérience de travail, de 2 à 4 ans, avec des adultes.
Partenariats	Des institutions locales qui travaillent avec des enfants, des jeunes et des adultes: mairies, associations, pompiers et services régionaux du Ministère de l'Education.
Coordonnées	<p>Largo do Rio Seco, nº 1 F – 1300-496 LISBOA Tel.: 21 361 73 90 Fax: 21 361 73 91 Mail: geral@formajuda.pt Site: www.formajuda.pt</p>

**SOLIDÁRIOS – Fundação para o Desenvolvimento Cooperativo e Comunitário
(PORTUGAL)**

Institution et contexte	Solidários est une fondation fondée en 1985 à Oliveira do Bairro-Aveiro. Dans une première phase sa mission a été centrée sur l'appui au développement d'expériences coopératives et communautaires, au travers de formation et d'information pour la création d'emplois et la gestion de micros entreprises, au travers d'appui financier et de suivi des initiatives locales. Plus récemment, elle a centré ses interventions dans le cadre de l'éducation et la formation des adultes peu scolarisés, au travers de cours d'éducation des adultes, d'activités d'éducation intergénérationnelle pour la citoyenneté, de promotion du patrimoine local et d'éducation à l'environnement.
Activité analysée	L'activité «Éducation transgénérationnelle» s'intègre dans un processus d'éducation entre générations, conçu comme un des moteurs du développement local. Face à la dévalorisation de la culture locale et au manque d'opportunité de participation des femmes dans les décisions de la communauté, la Solidários a développé diverses activités, à savoir: une foire de produits, de savoirs et d'initiatives locales intitulée «VougaBio»; des débats sur l'importance pour le développement local de l'utilisation des semences régionales, de l'agriculture biologique et de la forêt; l'animation sur les thèmes en débats. Les savoirs et la culture locale sont le point de départ pour la communication, l'expérimentation et le développement de compétences avec un principe fondateur qui est que tous peuvent apprendre et tous peuvent enseigner. Ces apprentissages sont vécus de façon collective, au travers de la compréhension, de la diversité et du respect de la différence. La culture locale est valorisée à travers sa transmission, dans un cadre privilégiant la convivialité et la créativité, où les participants sont investis d'un rôle de transmission de traditions et de coutumes aux jeunes et aux enfants.
Public cible	Les destinataires sont des femmes rurales en situation d'exclusion ou de marginalisation sociale. Elles participent au cours d'éducation et de formation d'adultes.
Les objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les processus de transmission transgénérationnelle de savoirs dans un cadre culturel, au sein de la famille et de la communauté; - Favoriser la transmission de savoirs entre générations; - Recréer des événements culturels qui puissent promouvoir l'auto estime et des dynamiques de développement local.
Durée	2 mois.
Caractéristiques des agents	L'équipe est constituée par des animateurs qui travaillent en projets de formation d'adultes et en projets de développement local, avec une expérience en méthodologie de communication et d'animation des groupes de formateurs d'adultes et de bénévoles.
Partenariats	Mairie et Institutions d'assistance sociale d'appui à l'enfance, aux jeunes et aux adultes.
Coordonnées	Apartado 123 – 3770-909 OLIVEIRA DO BAIRRO Tel./Fax: 23 474 70 79 Mail: solidarios@solidarios.org.pt Site: www.solidarios.org.pt

CAMARADA (SUISSE)

Institution et contexte	Le centre Camarada, créé en 1990, est géré par une association à but non lucratif, fondée en 1982. Cette association organise un espace-enfants qui permet aux mères de venir au centre avec leurs jeunes enfants et ainsi pouvoir suivre des cours de français et d'alphabétisation et participerr à divers ateliers.
Activité analysée	Atelier de couture. Il y a 3 niveaux: débutant, moyen et avancé. Les femmes passent d'un niveau à l'autre en fonction de leurs progrès.
Public cible	Femmes exilées, peu ou pas qualifiées.
Les objectifs	Promouvoir une meilleure intégration sociale des femmes.
Durée	Sessions d'une durée de 12 à 14 semaines, à raison d'une rencontre hebdomadaire de 3 x 45 minutes.
Caractéristiques des agents	L'encadrement de l'atelier de couture est sous la responsabilité d'une coordinatrice salariée, diplômée d'une licence universitaire en formation d'adultes. L'animation est aussi assurée par des bénévoles, dont des couturières professionnelles.
Partenariats	Plusieurs partenaires institutionnels, tels que le Canton, la Ville, la Confédération et autres. Le financement est construit à partir de nombreuses sources.
Coordonnées	Camarada 19, Chemin de Villars 1203 Genève Tel.: 0041 22 344 03 39 Mail: centre@camarada.ch Site: www.camarada.ch

FORMAZIONE BERN

(SUISSE)

Institution et contexte	<p>C'est un des 8 centres régionaux de la Fondation ECAP. Il a été créé en 2002 par l'ECAP et deux syndicats: SIB et FTMH.</p> <p>Parmi les objectifs de Formazione, il y a le développement de la formation des adultes, en particulier les immigrés et les travailleuses/travailleurs peu qualifiés, en soutenant les processus d'intégration et de croissance personnelle et professionnelle.</p> <p>Exemples d'activités de formation proposées: cours d'alphabétisation, de langues, formation professionnelle continue, projet pour femmes dans la gastronomie et autres secteurs et projets pour le troisième âge.</p>
Activité analysée	<p>L'activité choisie: " Voyages, voyages... pays, habitants, histoires." Des contes sont construits à partir de parcours autobiographiques de personnes qui ensuite les partagent et transmettent par écrit et/ou oralement à un public de jeunes de 5-10 ans.</p>
Public cible	<p>Des immigrants et des suisses du troisième âge.</p>
Les objectifs	<p>Valoriser les connaissances, les savoirs, les expériences acquises par des personnes tout au long de leur vie, afin de pouvoir les transmettre, par le biais de contes, aux générations futures, dans le cas présent à des enfants d'école primaire.</p> <p>Exemples d'objectifs spécifiques: créer des liens et faciliter la cohabitation entre cultures, augmenter les contacts sociaux, encourager les relations sociales, savoir écrire ou raconter une histoire, perfectionner ses connaissances linguistiques et utiliser le l'ordinateur. L'activité promeut ainsi la cohabitation, la diversité culturelle et générationnelle.</p>
Durée	<p>La durée est de 110 heures.</p>
Caractéristiques des agents	<p>Les agents ont une formation professionnelle spécifique selon leur fonction: coordination et gestion de projets, animation.</p>
Partenariats	<p>La Confédération, par la Commission fédérale des étrangers et les cantons, finance le projet.</p>
Coordonnées	<p>Formazione Bern Freiburgstrasse 139 c Postfach 273 3000 Bern 5 Tel.: 0041 31 381 8133 / Fax: 0041 31 381 8133 Mail: info@formazioneberna.ch Site: www.ecap.chBern/index.htm</p>

ASSOCIAZIONE OPERA PRIMA

(SUISSE)

Institution et contexte	<p>C'est une association de femmes, constituée en 1998, à la suite de deux projets qui portaient sur l'intégration de femmes immigrées au Tessin.</p> <p>Opera prima a pour but de procurer du travail aux femmes et de faciliter leur intégration, ainsi que de servir d'interlocuteur privilégié aux institutions sociales prestataires de services.</p>
Activité analysée	<p>L'activité est dénommée «Théâtre». Le contenu reflète les expériences de discrimination, de marginalisation et les attitudes xénophobes vécues par les femmes. On a choisi des jeunes comme interlocuteurs.</p>
Public cible	<p>Les destinataires sont des femmes étrangères et suisses avec statuts et niveaux de scolarité différents (au nombre de 10).</p>
Les objectifs	<p>Pour le participant: développer une capacité autour de la transmission aux élèves de l'école secondaire, de son histoire et, par ce fait, faire comprendre que la diversité permet un enrichissement.</p> <p>Pour les agents: créer et présenter une pièce de théâtre décrivant une histoire réelle et faciliter l'atteinte des objectifs des participants.</p> <p>Pour les gestionnaires: promouvoir la diversité comme un enrichissement, afin de créer différents modes de cohabitation. Pour le public qui assiste au spectacle: créer un lien entre deux générations. Réfléchir sur la thématique du racisme et de la xénophobie.</p>
Durée	<p>La durée totale de l'activité est de 12 mois, dont environ 150 heures de préparation de la pièce de théâtre avec 20 représentations de 4 heures chacune.</p>
Caractéristiques des agents	<p>Ce sont des formatrices d'adultes depuis plusieurs années auprès d'étrangers et de chômeurs.</p>
Partenariats	<p>Le projet est cofinancé par l'Etat (le Fond des projets contre le racisme), les écoles et l'institution pour la promotion de la santé (Radix).</p>
Coordonnées	<p>Associazione OPERA PRIMA Via Daldini, 4 -6943 Vevisa Te.:l 0041 91 968 1567 /Fax: 0041 91 968 1730 Mai: operaprima@freesurf.ch</p>

REALISE (SUISSE)

Institution et contexte	Realise est une entreprise associative d'insertion sociale et professionnelle. Elle comprend plusieurs activités de production et de service.
Activité analysée	L'entretien des places de jeux et de préaux d'école gérés par la ville de Genève.
Public cible	Les travailleurs concernés par cette activité sont des chômeurs pas ou faiblement qualifiés.
Les objectifs	La réinsertion professionnelle. Les travailleurs peuvent bénéficier de cours de formation formelle donnés par des formateurs de l'institution.
Durée	Elle est de 30 heures par semaine, pour une période inférieure à 18 mois.
Caractéristiques des agents	Des animateurs qualifiés.
Partenariats	Collaboration avec des services de l'Etat de Genève et avec des organismes de placement.
Coordonnées	Réalise Rue Viguet, 8 1227 Les Acacias Genève Tel.: 0041 22 308 60 10 Mail: info@realise.ch Site: www.realise.ch

UNIVERSITE OUVRIERE DE GENEVE (UOG)
(SUISSE)

Institution et contexte	<p>L'Université Ouvrière de Genève (UOG) est un centre de formation continue des travailleurs, qui a pour but le développement d'une formation de base et continue, en priorité pour des personnes faiblement qualifiées.</p> <p>C'est une association à but non lucratif, reconnue d'utilité publique, plus que centenaire et mise en place à la fin du 19ème siècle, dans laquelle l'influence syndicale est importante.</p> <p>Les cours, conférences et ateliers qu'elle organise vont de l'alphabétisation et de la formation en langue française à des formations syndicales ou professionnelles. Les ateliers qui figurent à son programme sont des activités d'éducation non formelle dans divers domaines.</p>
Activité analysée	<p>Un atelier de cuisine.</p>
Public cible	<p>Les participants sont, en majeure partie, immigrés faiblement qualifiés, issus de plusieurs pays.</p>
Les objectifs	<p>L'exercice du français, nécessaire à la réalisation de l'activité dans l'atelier, permet une confrontation culturelle et favorise l'insertion sociale et culturelle des participants.</p>
Durée	<p>Cet atelier est organisé en activité de 3 heures par semaine, avec un repas pris en commun, durant 4 mois.</p>
Caractéristiques des agents	<p>L'encadrement de l'atelier est effectué par une personne qualifiée.</p>
Coordonnées	<p>UOG de Genève Place des grottes 3, Genève 4 Tel.: 0041 22 733 50 60 Mail: info@uog.ch Site: www.uog.ch</p>

ZONE BLEUE (SUISSE)

Institution et contexte	L'association a développé un projet de "halte garderie", destiné à contribuer à la réinsertion socioprofessionnelle des femmes par le biais de stages. Le contenu des stages est axé d'une part, sur l'accueil d'enfants en bas âge et d'autre part, sur des ateliers de formation.
Activité analysée	Les activités liées au travail des stagiaires.
Public cible	La grande majorité des stagiaires sont des mères de famille, le plus souvent étrangères, sans ou ayant interrompu leur formation professionnelle, demandeuses d'asile ou jeunes femmes en rupture familiale et scolaire. Les stagiaires reçoivent en dédommagement 400 francs suisses par mois, pour autant qu'elles ne reçoivent pas d'indemnités de chômage.
Les objectifs	Développer toutes les ressources des femmes en terme, aussi bien de compétences sociales que professionnelles.
Durée	D'une période de 2 semaines à 3 mois, avec la possibilité de prolongement de la durée. Présence hebdomadaire de 9 heures. Le stage est accompagné d'une formation formelle à raison de 8 heures par semaine.
Caractéristiques des agents	L'encadrement des stagiaires est assuré par un personnel qualifié.
Partenariats	L'association a le soutien de la Ville et de l'Etat de Genève.
Coordonnées	Association Zone bleue Rue du Cercle 8 Genève 4, Tel.: 0041 – 22733 50 01 Mail: zonebleue@geneve-link.ch

COOPERATIVA SOCIALE CASSIOPEA

(ITALIE)

Institution et contexte	<p>Cassiopea est une coopérative sociale, gérée par des femmes, qui veut promouvoir le théâtre sur le territoire local. Sa philosophie: aucun problème mental, physique, d'âge, de langage ou de culture n'exclut les personnes d'un processus de création artistique.</p> <p>Cassiopea s'occupe de la promotion d'événements et de spectacles théâtraux et elle a aussi conçu un laboratoire de couture qui crée des modèles et des accessoires de mode pour le théâtre.</p>
Activité analysée	Mise en scène d'un spectacle théâtral; les laboratoires théâtraux et de couture sont réalisés sur scène, les participantes sont donc insérées dans un contexte réel.
Public cible	<p>50% des participants sont des personnes marginalisées, provenant du Centro Salute Mentale Donna (Centre Santé Mentale Femme), des étrangers, des adultes sans travail; l'autre moitié est composé par des personnes intéressées par les initiatives culturelles.</p> <p>Au total, une trentaine de personnes motivées par la créations d'un spectacle.</p>
Les objectifs	<p>L'acquisition de compétences nécessaires pour atteindre les objectifs professionnels définis dans les cours et, plus précisément:</p> <ul style="list-style-type: none">- favoriser le développement de la prise de conscience professionnelle et sociale à travers la réalisation d'un spectacle théâtral;- favoriser des parcours de développement personnel en termes de socialisation, croissance motivationnelle, acquisition d'autonomie et intégration culturelle;- favoriser l'intégration des personnes marginalisées, grâce à la synergie entre le théâtre et l'Azienda Sanitaria (Agence Sanitaire) de Trieste.
Durée	La durée des cours est de 300 à 400 heures. La programmation des activités est variable selon les besoins et les opportunités.
Caractéristiques des agents	Artistes qui ont une expérience professionnelle de 20 à 30 ans, professionnels du secteur, actrices, opératrices culturelles, animatrices professionnelles, danseuses, couturières et costumières.
Partenariats	<p>La Coopérative travaille en collaboration avec le Centro Salute Mentale (Centre de Santé Mentale) de Trieste, avec différentes compagnies théâtrales, l'Azienda Sanitaria (Agence Sanitaire) de Trieste et le Teatro Stabile (Théâtre Stable) du Frioul Vénétie Julienne.</p> <p>Plusieurs cours sont financés par le Fond Social Européen (FSE).</p>
Coordonnées	<p>CASSIOPEA Via De Pastrovich, 1 – 34100 TRIESTE Tel.: 040 302556 Mail: info@cassiopeateatro.it Site: www.cassiopeateatro.it</p>

Sito-Bibliographie

Sites internet

Commissin Européen

Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2000), Bruxelles
<http://ec.europa.eu/education/policies/life/memofr.pdf>

Recommandations du parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2005), Bruxelles
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf

Education et formation 2010 (2006), Bruxelles
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_fr.pdf

Institutions Partenaires

Ishøj Sprøg- og Integrationscenter

www.ishoj.dk

Kofoeds Skole (L'école de Kofoed)

www.kofoedsskole.dk

Tårnby Kommune

www.taarnby.dk

Centre Université Economie d' Education Permanente (CUEEP)

www.cueep-tg.univ-lille1.fr

Cooperativa Sociale CASSIOPEA (Cooperative Sociale Cassiopea)

www.cassiopeateatro.it

CARITAS Diocesana de Coimbra - Centro Comunitário de Inserção (Centre communautaire d'insertion)

www.caritas.pt

FORMAJUDA - Gabinete de Formação e de Projectos da Ajuda (Bureau de Formation et de Projets d'Ajuda)

www.formajuda.pt

Município de Constância- CLUBE S@BER + (Mairie de Constância – Club Savoir+)

www.cm-constancia.pt

SOLIDÁRIOS - Fundação para o Desenvolvimento Cooperativo e Comunitário (Fondation pour le Développement Coopératif et Communautaire)

www.solidarios.org.pt

CAMARADA - Centre de formation pour femmes immigrées

www.camarada.ch

FORMAZIONE (Bern) - Centre régional pour la formation des adultes

www.ecap.chBern/index.htm

REALISE - Entreprise associative d'insertion sociale et professionnelle

www.realise.ch

Université Ouvrière de Genève (UOG), Centre de formation continue des travailleurs

www.uog.ch

Sitographie pour approfondissement

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité (2006). Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Montréal.

www.cse.gouv.qc.ca

DUMAZEDIER, Joffre (1997). "Ouvriers de l'entraînement mental", rapport d'étape.

www.peuple-et-culture.org/rubrique

MORINEAU (1986). Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.

www.prisme-asso.org/article

Les indicateurs du droit à l'éducation: Objectifs et programme de la recherche, Chaire d'histoire et de politique économiques, IIEDH - Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Colloque du 19 au 21 novembre 2001, Ouagadougou.

www.unifr.ch/hepe/contrat_DDC/pages/objectifs.htm

Au-delà du discours: Politiques et pratiques de formation des adultes (2003). OCDE, Paris.

www.SourceOCDE.org

Europe looks for progress on non-formal learning (non daté), site du CEDEFOP

www.trainingvillage.gr/etv/Projects_networks/nonformal/

Volunteer/Bénévoles Canada

www.benevoles.ca/ressources

Accreditation of Prior Experiential Learning - UK Centre for Materials Education

www.materials.ac.uk/resources/library/apelintro.asp

European Commission, Education and Training

http://ec.europa.eu/education/index_en.html

Virtual Community on validation of non-formal and informal learning

<http://cedefop.communityzero.com/nfl>

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)

www.cedefop.europa.eu

International Labour organisation

www.ilo.org

Organisation for Economic Co-operation and Development

www.oecd.org/home

International Federation of Training and Development organisations (IFTDO)

www.iftdo.org

The Encyclopaedia of informal education

www.infed.org

European Training Foundation

www.etf.europa.eu

References bibliographiques

BANDURA, A. (1986). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Editions Pierre Mardaga.

BJORNAVOLD, J. & COLARDYN, D. (2004). «Validation of formal, Non formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member states», *European Journal of Education*, Vol. 39.

CARRE, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.

COLARDYN, D. (2002). *Lifelong learning*. Utrecht: Lemma.

COTE, R. L. (1998). *Apprendre: formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

DELORS, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: O. Jacob.

DUMAZEDIER, J. (2002). *Penser l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.

GONÇALVES, M. T. (coord.) (2002). *Da orientação à formação de adultos: experiências europeias*. Lisboa: ANEFA.

GRAZIER, B. (2003). *Tous «sublimes», vers un nouveau plein-emploi*. Paris: Flammarion.

KIRKPATRICK, D. L. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berret Koehler Publishers.

LECLERCQ, V. (2000). *Adultes en situation d'illettrisme: enjeu de l'engagement en formation*. Lille: Edition CUEEP/TRIGONE/USTL.

MELO, A. (2002). *Guia dos Clubes S@bER+: princípios e orientações*. Lisboa: ANEFA.

MELO, A. (2002). «L'accès des non publics à la formation», in *Faciliter l'accès à la formation continue: le projet européen S@voir+*. Actes du colloque de la FDEP. Genève: Fondation pour le développement de l'éducation permanente

MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.

MLEKUZ, G. (2003). *L'éducation non formelle, un territoire éducatif, des modes d'apprentissages à valoriser pour développer l'éducation et la formation tout au long de la vie (vol. 1). Le seul métier durable au XXIe siècle: apprendre (vol. 2)*. CUEEP: Université de Lille.

MUCHIELLI, A. (2001). *Les motivations*. Paris: PUF.

POIZAT, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.

POIZAT, D. (2005). «Quel libéralisme assumer dans la diversification des formes d'éducation», in *Les formes*

de l'éducation: variété et variations. Bruxelles: De Boeck.

SCHWARTZ, B. (1994). *Moderniser sans exclure.* Paris: La Découverte.

STROUMZA, J. (1995). Profession: Formateur d'adultes. *Cahier de la Section des Sciences de l'Education.* FPSE: Université de Genève.

STROUMZA, J. (2000). «Conditions cadres pour le développement de formations polyvalentes, participative et de proximité», in *Former pour développer sans exclure.* Actes du colloque de la Fondation pour le développement de l'éducation permanente (FDEP). Genève: FDSE - Université de Genève.

STROUMZA, J. (1993). «Quels formateurs pour les adultes faiblement qualifiés?», in *Quelle formation de formateurs pour personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle?*, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n° 70, GREOP, FPSE. Genève: Université de Genève.

VERMERSCH, P. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation.* Paris: ESF.

Revue spécialisée et mémoires consultés

AA. VV. (1995). «L'entrée en formation». *Education Permanente*, n° 125.

ALPERN, F. (1997). Une exposition en formation: enjeux et retombées d'un atelier-crédation dans un dispositif de remédiation à l'illettrisme, mémoire de Licence de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, Centre Université, Economie d'Education Permanente. Lille: IUP, Métiers de la formation continue.

HEDOUX, J. (1981). «Les non publics de la formation collective», *Education permanente*, n° 61.

HEDOUX, J. (1982). «Des publics et des "non publics" de la formation des adultes», *Revue française de sociologie*. N° 23.

SCHWARTZ, B. & SARAZIN, G. (2006). «Construire une pensée collective pour l'action», *POUR*, n.° 189.

