



Monika Kil, Birke Dasch and Maren Henkes

Sensibilisation – Autonomisation – Diversité (Outreach-Empowerment-)

**Collecte, présentation et analyse d'exemples de
bonnes pratiques pour l'éducation des adultes en
faveur d'une société inclusive**



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung *German Institute for
Adult Education*
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen *Leibniz Centre for
Lifelong Learning*



Lifelong
Learning
Programme



EUROPEAN ASSOCIATION FOR
THE EDUCATION OF ADULTS

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Juni 2013

Avec le soutien du Programme d'éducation tout au long de la vie de l'Union Européenne:
517734-LLP-1-2011-1-BE-GRUNDTVIG-GNW

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission Européenne. Cette publication
n'engage que l'auteur ; la Commission ne saurait être tenue pour responsable de l'usage
qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Table des matières

1	Résumé.....	5
2	Théorie et principes de l'éducation des adultes inclusive.....	6
3	Approche méthodologique et analytique.....	13
4	Grille.....	15
4.1	La grille OED, outil d'évaluation des activités d'éducation des adultes inclusive.....	15
4.2	Validation des exemples par les répondants.....	17
5	Vingt-huit exemples de bonnes pratiques classés en fonction de leurs principes.....	22
5.1	Prendre la responsabilité de l'inclusion des minorités ethniques (Angleterre).....	22
5.2	Favoriser l'inclusion sociale par la langue, le travail et la participation (Estonie).....	24
5.3	Droits et participation pour les personnes dépourvues de droits (France).....	26
5.4	Passer le « fil rouge » et laisser les autres trouver leur propre voie (Suède).....	28
5.5	Une école pour adultes qui existe parce que les familles ont eu droit au rêve(Espagne).....	30
5.6	Laisser le choix pour favoriser l'inclusion (France).....	32
5.7	Dialogue actif comme base des processus démocratiques (Danemark).....	33
5.8	Travail de formation respectueux des milieux de vie (Grèce).....	35
5.9	Des environnements alternatifs favorisent de nouveaux potentiels et de nouvelles options d'apprentissage (Autriche).....	37
5.10	Formation pour adultes gratuitement accessible pour tous (Turquie).....	39
5.11	Apprentissage face à face : Sensibilisation, participation et réaction (Angleterre).....	41

5.12	Des migrant(e)s deviennent multiplicatrices de l'éducation des adultes (Allemagne)	43
5.13	Les groupes prennent eux-mêmes en charge les infrastructures d'apprentissage (Grèce).....	45
5.14	Employer des personnes âgées comme enseignants : temps, respect et ouverture à l'interculturalisme (Irlande)	47
5.15	Les multiplicateurs détenant des compétences en apprentissage dialogique sont la clé (Espagne).....	49
5.16	Ouvrir des espaces: apprendre les langues au moyen des compétences de la vie quotidienne et des coutumes (Finlande).....	51
5.17	Apprendre à transformer les intérêts professionnels en réalité (Bulgarie).....	53
5.18	« S'enraciner » avec les jardiniers (Allemagne).....	55
5.19	Possibilités offertes par des activités créatives interculturelles (Allemagne)	57
5.20	La formation des adultes comme forme de communication sur les thèmes de la famille, de l'école et de la parentalité : « Apprentissage familial » (Espagne).....	59
5.21	Les espaces d'apprentissage naturels permettent d'apprendre sans crainte et sans préjugés (Autriche).....	61
5.22	L'éducation des adultes pour les femmes - l'éducation des adultes contre la discrimination (Espagne).....	63
5.23	Devenir les acteurs du changement social grâce à l'éducation des adultes (Suède).....	65
5.24	Travailler avec la communauté des gens du voyage et des Roms pour mettre un terme à la discrimination en faisant prévaloir la justice sociale et les droits humains (Irlande).....	67
5.25	L'intégration ne se résume pas à l'apprentissage des langues : elle consiste à combiner l'assistance, l'éducation, la formation professionnelle et les clubs linguistiques (Estonie).....	69
5.26	Acquérir sa voix de citoyen dans une nouvelle langue (Danemark)	71

5.27	Réussir l'inclusion par un programme « complet » (Allemagne).....	73
5.28	Inspirer la confiance et l'assurance pour l'éducation (Turquie)	75
6	Définitions: les cinq principes d'OED.....	77
	Principe d'OED : Donner la parole et laisser le choix à l'apprenant	77
	<i>Principe d'OED: cohérence didactique</i>	79
	<i>Principe d'OED: Permettre aux professionnels d'inverser les rôles :</i> <i>enseigner en utilisant l'expertise des apprenants</i>	82
	<i>Principe d'OED : Cohérence spatiale</i>	84
	<i>Principe d'OED: offres holistiques</i>	86
7	Clés pour l'élaboration de lignes directrices méthodologiques permettant de développer l'éducation des adultes	88
8	Bibliographie et liens.....	91
9	Appendice	93
9.1	Grille OED.....	93
9.2	Auteurs des 28 exemples de bonnes pratiques.....	103

1 Résumé

Le réseau Grundtvig «OED: Outreach-Empowerment-Diversity » (Sensibilisation – Autonomisation – Diversité)* réunit les spécialistes de la recherche et du développement en matière d'éducation des adultes. L'intention est d'identifier des concepts et des méthodes de formation continue permettant aux groupes marginalisés et défavorisés sur le plan éducatif, plus particulièrement les migrants et les minorités ethniques, de non seulement prendre part à des formations continues mais aussi de s'engager activement pour satisfaire leurs besoins éducatifs en tant qu'apprenants.

Dans ce volume, 28 exemples de « bonnes pratiques » sont présentés et analysés par des auteurs de l'Institut allemand d'Éducation des Adultes - Centre de Leibniz pour l'apprentissage tout au long de la Vie, afin de trouver des axes permettant de développer la professionnalisation en faveur d'une éducation des adultes inclusive. Une grille d'analyse enregistrant de manière (quasiment) complète les offres de formation continue est établie à titre préliminaire. Des cas ont été collectés selon le même procédé, dans 13 pays partenaires de l'UE dans le cadre du même projet, accompagnés de photos, de déclarations d'acceptation etc. obtenues en différentes étapes, puis de la validation par les répondants.

Les cinq principes d'OED suivants servent de points clés pour les directives méthodologiques:

1. Donner la parole et laisser le choix à l'apprenant
2. Cohérence didactique
3. Permettre aux professionnels d'échanger les rôles : enseigner en utilisant l'expertise de l'apprenant
4. Cohérence spatiale
5. Offres holistiques

*Afin de ne pas prêter à confusion, nous avons choisi de conserver ici le sigle anglais OED pour désigner la Sensibilisation-Autonomisation-Diversité (NDT)

2 Théorie et principes de l'éducation des adultes inclusive

Dans le cadre du réseau Grundtvig «Outreach – Empowerment – Diversity » financé par l'Union Européenne (UE), l'Institut allemand d'Éducation des Adultes - Centre de Leibniz pour l'apprentissage tout au long de la Vie l'Institut (DIE) a été chargé de collecter et d'analyser une série de cas de bonnes pratiques.

L'une des conditions préalables à la documentation et à l'analyse transparente et intersubjective est l'utilisation d'une grille de questions uniforme. Il n'existe cependant aucune grille permettant de paramétrer les objectifs d'éducation des adultes et les tâches de développement axés sur l'accès et la participation à l'éducation pour tous les apprenants (y compris les programmes de rattrapage), plus particulièrement les adultes défavorisés sur le plan éducatif.

Il a donc fallu créer cette grille pour le projet en tenant compte des hypothèses théoriques, du travail empirique préliminaire et des études spécifiques sur les indicateurs existants (p. ex. citoyenneté active). Après une phase pilote, la grille a été mise à disposition de tous les partenaires à des fins de transfert. Elle a servi de cadre pour mettre en lumière de manière structurée autant d'aspects et d'indicateurs que possible, elle a dégagé des possibilités de concevoir des formes futures d'appui qui vont aider à planifier et à mettre en place des stratégies d'éducation des adultes inclusives. La présente publication est une compilation d'exemples de bonnes pratiques ; ces derniers sont analysés en prévision du soutien qui devra à son tour être accordé dans les étapes ultérieures du projet aux planificateurs, aux enseignants et aux formateurs d'adultes. Les objectifs principaux du projet de réseau OED sont :

- fournir une collection et une analyse des exemples de bonnes pratiques trans-européennes tenant compte des points d'interférence entre inclusion sociale et citoyenneté active (EN, FR, DE)
- analyser les stratégies de sensibilisation des groupes marginalisés et fournir les informations nécessaires aux autres institutions d'éducation des adultes pour qu'elles les organisent
- promouvoir la diversité et la formation au sein des organismes d'éducation des adultes
- développer des stratégies d'autonomisation à partir des bonnes pratiques et des expériences du réseau afin de faire participer les apprenants issus de milieux désavantagés

- améliorer les méthodes pédagogiques axées sur l'autonomisation de divers groupes cibles et publier des guides pédagogiques pour les formateurs (EN, DE, FR)
- améliorer la gestion des institutions de formation d'adultes en privilégiant la diversité et en donnant la parole aux apprenants
- examiner dans quelle mesure le fait de donner la parole aux apprenants contribue à améliorer l'éducation des adultes
- fournir des recommandations politiques tenant compte de l'intégration des groupes marginalisés, de leur autonomisation et de leur participation à l'éducation tout au long de la vie (EN, FR, DE).
- organiser une conférence européenne à Bruxelles pour présenter les résultats.

Étant donné les ressources dont dispose le projet et le fait qu'il ait été créé sous forme de réseau, les fonds alloués ne suffisent pas pour réaliser la totalité du travail de recherche et de développement. En tant que tel, le projet reposera sur les propres recherches, le travail de développement et l'expertise des partenaires. L'un des quatre programmes de recherche et de développement du DIE intitulé « Inklusion/Lernen im Quartier » (Inclusion/apprendre dans son quartier) répond ainsi directement à l'objectif du réseau OED et sert de base à cinq projets européens et à d'autres projets nationaux relevant des domaines de « l'éducation des adultes au sein de la sphère sociale des personnes », « les personnes âgées », « alphabétisation/éducation de base » et « migration ». Les éléments constitutifs du programme, qui garantissent que ces groupes cibles ne se côtoient pas sans connexion entre eux et qu'ils ne causent, paradoxalement, des effets nouveaux d'exclusion et de discrimination, trouvent leur point d'ancrage sociologique dans le concept de l' « inclusion sociale » (cf. Kil & Kronauer, 2011). Dans le sens que nous lui donnons ici, inclusion sociale signifie appartenance et participation sociales telles que garanties par l'intégration des personnes dans les relations sociales réciproques de la répartition du travail au sein de la société, par la réciprocité avec les amis et les connaissances, et par la reconnaissance et la matérialisation des droits civils (personnels, politiques et sociaux). À l'inverse, exclusion signifie essentiellement rupture de liens mutuels avec isolation sociale et perte des droits civils (par exemple par un refus formel). Lorsqu'elle est utilisée dans des analyses et appliquée à des fins normatives, l' « inclusion » est associée (plus que l' « intégration ») à la qualité de la société démocratique et à ce qu'elle propose à chaque individu pour lui permettre d'agir de manière indépen-

dante (cf. Kronauer, 2011). Dans ce contexte, l'éducation des adultes se voit confier une tâche primordiale : élargir la gamme de moyens de participation ; l'éducation, en tant que droit civil social, est incluse dans le concept d' « inclusion ». Le projet OED est par conséquent extrêmement important pour les partenaires eux-mêmes dans la mesure où pour les organisations, il constitue un moyen de progresser tout en créant une éducation des adultes inclusive sur fondement empirique.

Dans un premier temps, le rapport décrit brièvement le cadre théorique et les hypothèses, puis les méthodes analytiques utilisées, le développement et l'utilisation de la grille d'analyse, et enfin les cas (tous déjà classés analytiquement). Vient ensuite une évaluation des principaux thèmes du projet OED. Le rapport se termine sur les points clés qui serviront au développement de méthodes pour les formateurs. Le point de départ et l'idée centrale de la collecte et de l'analyse des exemples de bonnes pratiques est le concept sociologique d' « inclusion sociale ». Si l'on se réfère aux dispositifs éducatifs proposés par les organismes d'éducation des adultes et/ou sur le travail en partenariat avec d'autres organismes (par exemple avec des organisations de volontariat, les gouvernements locaux etc.), on part du principe que seules les organisations qui manifestent un intérêt inclusif pour la participation des apprenants difficiles à atteindre et des communautés défavorisées, et qui mettent en place des dispositifs à leur égard, peuvent être considérées comme des prestataires d'activités de sensibilisation au niveau local. Autrement dit, une organisation qui agit et qui débloque des ressources dans le but, par exemple, d'atteindre les membres d'une communauté, de créer des réseaux entre des personnes, d'inclure dans ses projets et dans ses prestations éducatives des personnes (spécialistes et destinataires de l'éducation) et des partenaires. Ceci veut dire que les activités de sensibilisation ne peuvent avoir de succès que si la conception inclusive est réellement traduite en action concrète au sein de l'organisme éducatif. La situation du personnel éducatif, les méthodes pédagogiques utilisées, les cours, le support proposés, etc. sont le reflet de cette conception inclusive et la projettent sur le monde extérieur.

Un autre domaine important est le besoin de stratégies de sensibilisation qui ne soient pas de simples formats informatifs - dépliants, brochures d'information etc. - afin d'inclure les contacts personnels/relationnels au sein de la communauté locale.

D'un point de vue systémique également, il faut explorer les changements à apporter à la structure de l'organisation favorisant l'inclusion des membres de la communauté – ses représentants par exemple. - dans les prises de décision, les structures de l'organisation, etc.

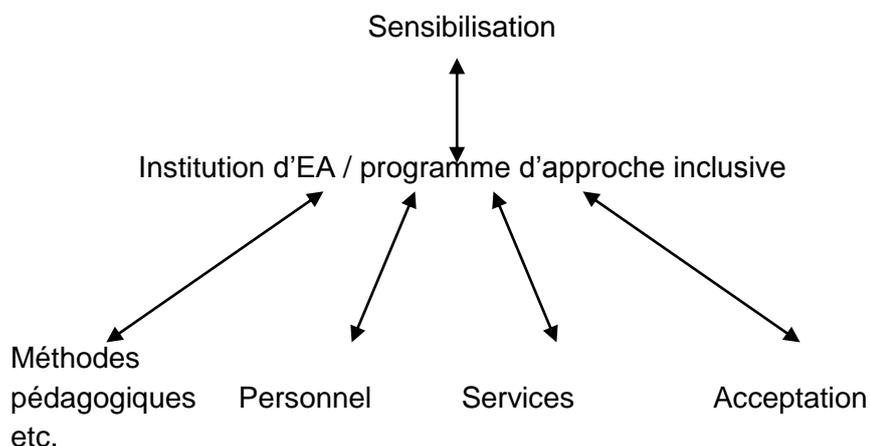


Illustration: Base de collecte et d'analyse

Le travail ne peut se faire qu'à une autre condition (Kil & Kronauer, 2011, p.42 et suivantes) : l'éducation des adultes représente une part importante de l'inclusion, mais elle ne peut pas se charger à elle seule de la garantir ni en porter l'entière responsabilité, dans la mesure où de nombreux autres acteurs, y compris les gouvernements locaux et nationaux, les communautés, les organismes d'insertion, les services sociaux, les services de santé etc. ont aussi leur rôle à jouer. Les individus doivent également avoir droit à la parole. La tâche éducative de la société est de plus en plus réduite aux devoirs de l'individu envers elle, en l'occurrence s'éduquer et continuer à apprendre, alors que pour certains apprenants, les infrastructures ne sont pas en mesure de favoriser leur intégration dans la société, et par conséquent leur donner accès à l'éducation. Les organismes éducatifs et les prestataires font donc face à un dilemme : on attend d'eux qu'en dépit de ressources financières et en personnel généralement insuffisantes, ils reçoivent la part du lion en matière d'inclusion alors que, contrairement à ce que l'on attend d'eux, ils ne sont pas en mesure d'éviter les erreurs individuelles et par conséquent, l'exclusion.

Ces conditions mettent l'éducation en général et la formation continue en particulier face à une position problématique d'excès de demande. En même temps et

plus particulièrement en ce qui concerne la formation continue, étant donné que les cordons de la bourse sont serrés, ce secteur risque de se limiter à la tâche qui semble à première vue donner les résultats les plus rapides : les qualifications axées sur le marché du travail. Dans ce cas, le secteur est obligé de limiter son objectif plus que ne le permettent ses propres critères.

Excès de demande et limitation de l'objectif : ces deux situations problématiques auxquelles est confrontée la formation continue ne peuvent être solutionnées que par des moyens politiques et institutionnels redéfinissant les responsabilités. C'est apparemment nécessaire si l'on veut que la formation continue puisse répondre à sa mission d'origine : défendre la cause de la participation et de la démocratie. Dans le concept « restreint », les dispositifs de formation d'adultes dépendraient de politiques et de contrôles obéissant exclusivement à des considérations budgétaires. Avec comme conséquence un manque d'opportunités en matière d'égalité éducationnelles, de participation, de rattrapage et de développement personnel découlant de la participation à l'éducation des adultes politique et culturelle. L'éducation des adultes constitue une valeur en soi. Elle permet aux gens d'acquérir une connaissance du monde et de confronter leurs propres expériences aux processus d'apprentissage. Ceci peut avoir lieu de plein gré, en groupes ou dans le cadre de projets pédagogiques ou de cours variés dans le but de répondre à tous les types de besoins de connaissance et de formation continue, l'intérêt étant qu'elle ne soit pas réservée à certains groupes ou à certaines tranches d'âge. Ces demandes et ces tâches présentent trois types d'« avantages » pouvant être testés empiriquement dans le cadre de la recherche actuelle en se basant sur les « avantages de l'apprentissage tout au long de la vie » (cf. Kil, Operti & Manninen, 2012) :

L'éducation des adultes maintient et développe les conditions préalables de l'apprentissage¹

La condition principale de la participation à l'éducation des adultes (plus particulièrement dans le cadre de dispositifs volontaires et libres) est une aptitude générale et une volonté/une motivation à apprendre.

¹ Ces trois tâches, classées selon les avantages de l'éducation des adultes telles que discutées et prouvées dans une certaine mesure, ont été définies par Kil, Motschilnig & Thöne-Geyer, 2012, p. 168 et suivantes : disponible en anglais, texte en ligne, DIE Bonn www.die-bonn.de

L'éducation des adultes permet de participer et de s'intégrer dans la société démocratique

Il est certes pratiquement impossible de trouver une définition uniforme de l'éducation des adultes dans et pour l'Europe, étant donné les différences de formes organisationnelles et de conditions systémiques qui prévalent dans les nations européennes. On peut néanmoins identifier certains points clés en fonction desquels la pédagogie et l'éducation des adultes se définissent elles-mêmes : indépendance, auto-détermination, agence, subjectivité et pensée critique (cf. Pongratz, 2010). Les réels objectifs de l'éducation des adultes peuvent présenter un avantage : gérer le changement en utilisant les moyens de communication pour faire face à la nouveauté et à la différence, en permettant aux individus d'élargir leur registre de stratégies pour s'adapter et se développer par la réflexion, tout en abordant les questions sociales.

L'éducation des adultes favorise l'inclusion sociale

Le nombre de contrats illimités d'emploi à plein temps recule, une crise se manifeste dans le domaine de la coexistence sociale au niveau des relations sociales locales. La manière dont les gens cohabitent et la vie qu'ils mènent ont tendance à être moins dictées par les conventions pour au contraire, s'individualiser. Ceci veut dire que le risque d'exclusion grandit dans tous les secteurs et toutes les couches de la population. L'exclusion sociale a trois dimensions : emploi lucratif, relations sociales locales et droits civils, y compris éducation et sécurité sociale (cf. Kil & Kronauer, 2011). C'est parce qu'une large gamme d'activités sont considérées comme des activités d'éducation des adultes que cette dernière peut jouer un rôle majeur dans la gestion et la connexion délibérée de ces dimensions de l'inclusion. Le rôle majeur que joue l'éducation des adultes en matière d'impact et d'avantages a également été discuté au cours du projet, notamment lors de réunions. Le fait de réduire l'impact de l'éducation des adultes à « des êtres humains qui fonctionnent » a par exemple été jugé comme devant faire l'objet d'une évaluation critique. Ceci a été clairement formulé par le partenaire suédois, sous l'angle de l'objectif du rapport du CRELL (Centre de Recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie) qui vise la création de « rapports de confiance et de loyauté envers les institutions démocratiques », qu'il considère comme un résultat d'apprentissage souhaitable. Si c'était là un objectif de l'éducation des adultes, cela signifierait que le secteur s'est trop concentré sur le maintien du statu quo et pas suffisamment sur l'innovation. Le consortium considère ainsi l'éducation des adultes comme des concepts d'éducation civique ou-

verte ayant pour but d'aider les gens à se conduire comme des citoyens critiques et responsables. Si l'on veut élargir le champ à des comportements plus "embarrassants" tels préserver un environnement "d'apprentissage", défendre la cause de la durabilité et abolir les privilèges, il faut adopter une définition plus large de l'éducation civique et ne pas la limiter à la politique («oser s'engager politiquement»), mais au contraire induire une conception plus large (société, environnement, etc., voir le compte rendu EAEA 2012, rapports internes).

Ceci constitue la conception de base à laquelle les indicateurs utilisés dans la grille d'analyse devront être comparés. Cependant, on utilisera si possible des études et des sous-études globales. L'Union Européenne a elle-même prôné l'utilisation du terme « citoyenneté active » et certains projets se sont déjà intéressés au sujet. Ce rapport tient compte, par exemple, des travaux de l'Institut de recherche italien associé à l'UE, le CRELL (mettre en place un réseau de recherche promoteur de la « citoyenneté active pour la démocratie »). Ces travaux désignent déjà certains indicateurs prouvés empiriquement et qui définissent la notion de « citoyen actif ». Certaines dimensions de la compétence à la fois affectives et cognitives devraient être indirectement abordées ou directement proposées par les prestataires de formation continue.

En ce qui concerne l'inclusion néanmoins, le problème réside dans le fait que nous ne trouverons pas de concepts dans les dispositifs existants, mais que nous pourrions seulement analyser les institutions et voir si elles considèrent qu'il est de leur devoir de structurer leurs processus et leurs pratiques en conséquence. Les résultats restent sous la responsabilité de chaque individu pour le traitement des matériels, qui ne se manifeste sous forme de résultats d'apprentissage cognitif et/ou de changement de comportement qu'après avoir pris part à une formation continue : bien que l'inclusion et la citoyenneté active soient considérées comme d'importants indicateurs, la connexion causale entre la formation continue et l'inclusion/citoyenneté active est une « boîte noire » dans nos grilles !

Ce projet n'est pas en mesure d'examiner le processus complexe de production de résultats, c'est-à-dire, au sens plus large du terme, d'avantages susceptibles d'encourager l'apprentissage ou d'améliorer les contacts sociaux faisant qu'une personne trouvera un emploi ou arrêtera de fumer après avoir participé à une formation continue (et non à un cours d'abandon du tabagisme). Cependant, la sensibilisation de groupes « marginalisés » peut être incluse en tant que « critère externe ». Ces exemples de bonnes pratiques font apparaître les méthodes, les systèmes et les principes directeurs qui permettent de réaliser l'inclusion par le biais de l'éducation des adultes. On évoquera plus particulièrement le fait que

tous les exemples sont le résultat de financements publics. Certains exemples de bonnes pratiques ont été financés par l'UE (Grèce, 5.10 ; Turquie, 5.13).

3 Approche méthodologique et analytique

La grille sert par conséquent à énoncer des hypothèses que nous appliquons aux exemples. Certaines sont théoriques (documentation, indicateurs), d'autres résultent du processus de sélection des partenaires impliqués dans le projet, qui ont eux aussi une vision empirique des organismes de formation d'adultes. À des fins de vérification indirecte, un véritable entretien devrait avoir lieu avec l'institution sélectionnée par le partenaire en question, vu qu'il est plus facile d'écrire que de mettre en pratique. On a souvent tendance à généraliser sans donner de détails sur la « manière de faire » ! Or seule la « manière de faire » permet d'améliorer et d'illustrer les indicateurs et les évaluations, et nous procure une série de cas fournissant une validation des indicateurs généraux de formation continue par les répondants. Les entretiens directs sont révélateurs de la manière dont les indicateurs sont reflétés en réalité : apparaissent-ils dans les activités des institutions ? On ne peut fournir que peu d'exemples, mais leur portée et leur mise en œuvre peuvent être considérées comme une preuve de la réalisation concrète et exhaustive de l'éducation des adultes inclusive.

La citation suivante extraite du cas modèle utilisé pour tester la grille est révélatrice de l'un des entretiens :

« C'est très clair – quand nous sommes... disons, lorsque les femmes qui ont fait partie de notre organisation sortent de chez nous et sont capables de faire un pas assuré vers leur avenir. Et lorsque nous pouvons toutes nous regarder dans la glace et dire que nous n'avons pas trahi nos principes. Quand nous disons que nous ne descendons pas au-dessous d'un certain prix. C'est comme ça : nous préférons craquer au risque de devoir fermer. Et c'est possible, avec cette taille. C'est sérieux, tout le monde le dit. Nous préférons fermer que de faire du dumping et être incapables de maintenir notre qualité. Cette qualité précisément, qui contribue tant au fait que les femmes sortent de chez nous en disant : « C'était super ! J'ai compris quelque chose. Je suis en train de faire un pas, un grand ou un petit, mais comme toujours, je ne sais pas où cela va me mener » (beramí, exemple d'EA phase pilote 5.27).

Cet exemple pilote témoigne de l'importance de l'indicateur : « La concrétisation cohérente de l'image de soi inclusive est réalisée au niveau de l'organisation ». Dans la description du cas, la tâche du partenaire consiste à découvrir ces données organisationnelles importantes. Cependant, la paramétrisation a « seulement » pour but d'encourager les stratégies de recherche et la recherche de

preuves au niveau général, en montrant ce que l'on peut chercher tout en laissant la grille ouverte à des formes nouvelles d'input.

Dans ce contexte, l'exemple de bonne pratique est plus un point de repère qu'un exemple à suivre. Le DIE a sélectionné une organisation dont les conseils et les programmes de formation continue s'adressent à des migrants possédant des niveaux différents de scolarisation et de formation :

Beramí (depuis 1990, réouverture en 2000): Intégration professionnelle (Frankfurt/Main) Offres de conseil et de formation pour les migrants, demandeurs d'asile politique

- L'organisation fait de l'acquisition active en coopérant avec d'autres institutions et acteurs
- Une première action de conseil a lieu en allemand, sans la famille / c'est possible car l'apprentissage se fait à partir de modèles
- Apprentissage avec point de référence individuel, l'appréciation a lieu à l'aide d'un équipement de haut niveau, en l'occurrence : TED en tant que moyen principal d'apprentissage de l'allemand « en immersion »
- L'équipe elle-même n'est pas mono-culturelle
- L'équipe peut être supervisée (par exemple pendant des repas pris en commun)
- Le conseil hors du groupe d'apprenants est différencié et professionnel, alors que dans le groupe, l'accent est mis sur l'apprentissage
- Milieu d'apprentissage: "Lernhaus" (qualifications pour l'engagement volontaire)

Les partenaires suivent le cycle méthodologique suivant:

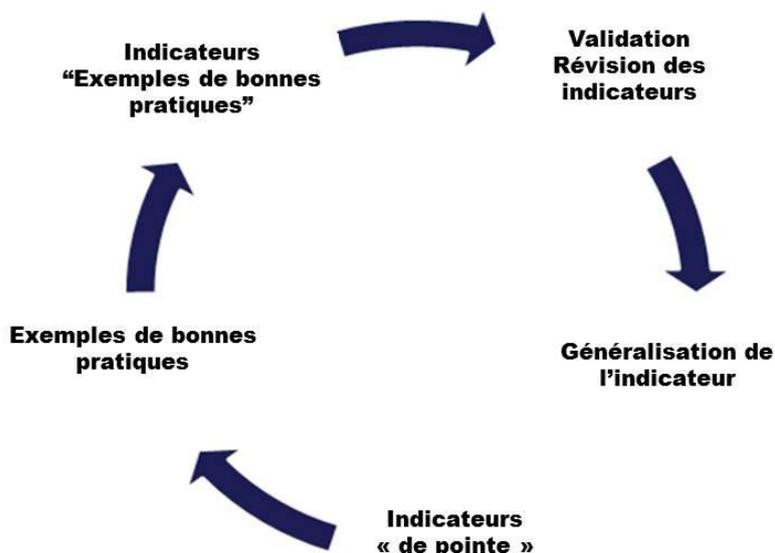


Illustration: processus méthodologique d'identification des exemples de bonnes pratiques

Les éléments fondamentaux du processus peuvent à nouveau être résumés comme suit :

- La majorité des indicateurs n'est qu'indirectement vérifiable
- Les entretiens aident à identifier les caractéristiques spécifiques et les difficultés
- Les réponses originales illustrent les indicateurs, qui eux sont souvent abstraits
- Les institutions intermédiaires, comme ici dans le projet, devraient être capables de s'informer sur les pratiques nationales utilisées.

4 Grille

4.1 La grille OED, outil d'évaluation des activités d'éducation des adultes inclusive

De nombreuses brochures sont disponibles au niveau national (cf. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011 : Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2011) et international (cf. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009) parallèlement aux directives (cf. Kyriazopoulou/Weber 2009) et aux rapports et preuves empiriques (cf. Hoskins et.al. 2008; NIACE 2001; Nuissl/Hilsberg 2009; Reddy 2012; Stroh 2011) ; tous montrent comment mettre en place une organisation ou un programme et ce que l'on attend du personnel si l'on veut que l'inclusion devienne un élément crédible de l'énoncé de sa mission. Le service civil s'est tout particulièrement efforcé de formuler des objectifs concrets dans les domaines de la diversité et de l'apprentissage interculturel, et les a mis en pratique dans plusieurs communautés locales.

Jusqu'à présent cependant, les exigences particulières de l'éducation des adultes inclusive n'ont jamais été compilées de manière systématique. Le présent projet les a résumées. Il s'agit d'exigences et d'expériences pouvant être associées de manière significative au travail quotidien des institutions d'éducation des adultes de façon à faciliter leur mise en œuvre concrète. Cela signifie que l'expérience n'est pas présentée de manière simplement additive mais qu'elle garantit que les éléments qui font véritablement partie d'un organisme de formation d'adultes – relations pédagogiques, cadre pédagogique – sont perceptibles dans un cadre d'« inclusion » et peuvent y être associés de manière nouvelle et ouverte, à tout moment. Dans la grille présentée ici, les cri-

tères ont été adaptés afin de les rendre utiles pour le secteur de l'éducation des adultes.

La grille fournit un aide-mémoire qui a été testé et validé via les moyens de communication. Outre les cas collectés et analysés dans ce rapport, on peut utiliser l'aide-mémoire pour analyser des cas pratiques, c'est-à-dire des offres d'éducation des adultes en général, à la fois à des fins d'évaluation interne et externe. La grille réunit un certain nombre de dimensions et de domaines pour former un tout systématique. Il apparaît qu'une formation d'adultes ne peut être considérée comme « inclusive » que si l'on dispose d'informations sur tous les critères. La grille est structurée de la manière suivante :

- Informations générales sur le cas
- Perception de soi du prestataire (interprétation de l'inclusion par l'organisation et attitude envers la diversité, la coopération et le travail en réseau, stratégie de sensibilisation)
- Ressources (éventail et domaines de ressources, service, méthodes pédagogiques)
- Individualisation des ressources (comment sont identifiés les besoins et les ressources ? Comment les ressources sont-elles adaptées aux besoins individuels ? L'organisation offre-t-elle un appui supplémentaire ? (mentorat, conseil)
- Personnel (situation du personnel, développement du personnel, orientation, travail en équipe, stratégies pédagogiques, réflexion, compétences des enseignants)
- Participants (actuels groupes de participants, statistiques sur les participants)
- Participation à des formations pour adultes (acquisition des participants, accès aux services, acceptation, engagement des participants)
- Intégration sociale (participation grâce à l'éducation des adultes)
- Compétences civiques (résultats d'apprentissage requis pour les compétences civiques)
- Évaluation
- Index des matériels

On trouvera la grille dans l'appendice.

4.2 Validation des exemples par les répondants

Le propre travail de recherche et d'analyse du DIE a été pris en compte dans l'élaboration de la grille. Ces champs sont définis et paramétrés : image de soi des prestataires (1.), offre (2.), individualisation de l'offre (3.), personnel (4.), participants (5.), participation à l'éducation d'adultes (6.), intégration sociale (7.) et compétences civiques (8.). Le partenaire peut ensuite réaliser une auto-évaluation et évaluer l'exemple de bonne pratique. Le point 10 contient un index des matériels : photos, fréquences audio et matériels de formation. Le point 11 contient les sources.

Les premières réactions à la grille ont été positives dans la mesure où les critères ont été considérés comme utiles lors d'une évaluation qualitative générale réalisée par une institution de formation d'adultes, dans un pays qui dispose déjà d'un système établi de formation d'adultes plus ou moins soutenu par l'État (ou régions, communautés). Pour la première fois, on obtient ainsi un aperçu des critères et des indicateurs pouvant être utilisés pour analyser la formation d'adultes souvent considérés difficiles à atteindre et comme ayant des besoins éducatifs spécifiques (p. ex. rattrapage). Certains doutes sont apparus lorsqu'il a fallu appliquer tous les critères, premièrement parce que les conditions systémiques ne sont pas partout les mêmes, deuxièmement parce que les partenaires sont limités en temps et en ressources.

L'intention était de collecter deux exemples de bonnes pratiques auprès de chacun des 15 partenaires, puis de réaliser une analyse plus détaillée des dix exemples les plus performants. Ceci aurait entraîné l'implication de tous en même temps, chose difficile à organiser étant donné le nombre de partenaires engagés et les changements intervenus dans le consortium. Dans deux organismes partenaires par exemple, deux personnes travaillant sur le projet sont partis, de sorte que le travail a dû être remis en d'autres mains. L'exemple du partenaire bulgare comprenait deux projets de bonnes pratiques et a été comptabilisé comme un seul exemple. On dispose finalement de 28 cas. En raison de la nature exceptionnelle et de la large gamme d'exemples, ainsi que du temps qui reste, il a été décidé d'inclure tous les cas dans l'analyse et de présenter leurs contenus.

La grille d'analyse a été remise aux partenaires pour être traitée en mars 2012. Le délai de remise du premier exemple de bonne pratique était fixé à fin avril 2012 et à fin mai pour le second. Ils ont été rendus dans les délais suivants :

Retour du premier exemple de bonne pratique	
Prévu	60 %, soit 9 exemples sur 15
Un mois plus tard que prévu	27 %, soit 4 exemples sur 15
Au moins deux mois plus tard que prévu	13 %, soit 2 exemples sur 15

Retour du second exemple de bonne pratique	
Prévu	31 % , soit 4 exemples sur 13
Un mois plus tard que prévu	31 %, soit 4 exemples sur 13
Au moins deux mois plus tard que prévu	38 %, soit 5 exemples sur 13

Le réseau a décidé de contacter directement les organisations de bonnes pratiques sélectionnées, ce qui a demandé plus de temps et retardé le délai de collecte des données. Tous les partenaires ont directement contacté les organisations afin de collecter des informations spécifiques sous forme d'interviews téléphoniques ou en face à face, ce qui a pris du temps. Les partenaires avaient en outre des emplois du temps chargés et devaient traduire en anglais les informations reçues dans leur langue locale.

En général et comme prévu dans le feedback de la grille, certains problèmes sont apparus au moment de la remplir : le fait que les questions posées en tant qu'exemples pour illustrer les diverses catégories de la grille utilisaient toujours le terme « organisation », alors que de nombreux exemples de bonnes pratiques ne parlaient pas d'organisations mais d'un projet ou d'un programme spécifique à une organisation, a prêté à confusion. De sorte que certains partenaires n'ont pas su s'ils devaient donner des informations sur l'organisation ou sur le projet/programme.

Les auteurs du rapport ont envoyé un courrier électronique expliquant que l'information demandée concernait toujours le vrai exemple de bonne pratique, de sorte que s'ils avaient choisi de décrire un projet ou un programme de bonnes pratiques d'une organisation, c'est sur le projet ou le programme qu'ils devaient fournir des informations. On a proposé que, au cas où des informations étaient fournies dans une même catégorie mais dans deux contextes différents, ces der-

niers seraient distingués l'un de l'autre par de simples rubriques. Pour les exemples déjà remis avant que le problème ne soit résolu, l'information a été triée sans explication supplémentaire. Les rubriques ont généralement été utilisées dans les exemples suivants.

La solution du problème ci-dessus a soulevé en même temps la question de savoir ce que l'on devait prendre comme exemple de bonne pratique : l'organisation, ou un projet/programme individuel.

Le fait que certains partenaires aient rencontré des difficultés, par exemple lorsqu'un projet s'adressait à deux groupes cibles comme dans le cas du projet multiplicateur de la « Mannheimer Abendakademie und Volkshochschul-GmbH », a posé problème. Il a fallu trouver des solutions individuelles dans chaque cas. Bien qu'au début, certains partenaires aient trouvé qu'il était difficile de travailler avec la grille d'analyse qu'ils estimaient trop rigide, ils ont répondu entièrement aux questions sans introduire de nouveaux indicateurs. D'une manière générale, les partenaires ont entré des informations détaillées sur toutes les catégories et sont retournés ensuite dans les organisations pour poursuivre la validation des informations fournies.

La seconde rencontre entre les partenaires du projet OED (Sensibilisation, Autonomisation, Diversité) a eu lieu les 14 et 15 juin 2012 au DIE. La première journée a été consacrée à la présentation des résultats du travail de collecte et d'analyse des exemples de bonnes pratiques du DIE. Une exposition de posters sur les exemples de bonnes pratiques et un puzzle de groupe s'inspirant des quatre exemples sélectionnés ont donné aux partenaires un aperçu de la documentation et permis de vérifier la facilité de compréhension.

Les exemples de bonnes pratiques avaient fait l'objet d'une discussion lors d'une réunion des partenaires à Vienne (janvier 2013). Les résultats vont être utilisés, entre autres, par l'Association allemande d'Éducation des Adultes (Deutscher Volkshochschul-Verband e.v.) dans le but de développer des directives pour les formateurs du projet OED.

Les grandes lignes ont été tracées en plusieurs étapes. On a tout d'abord extrait les informations centrales de la grille et réuni les premiers contenus de bonnes pratiques. Pour ce faire, on a scanné les contenus de la grille d'analyse à l'aide du logiciel MAXQDA et attribué des mots-clés et des codes en fonction des caté-

gories. Ce processus avait déjà été mis en route lors de la réunion des partenaires à Bonn, où les cas et les grilles avaient pu être visualisés pour donner la possibilité de discuter ensemble des cas. Ce processus leur a donné d'autres idées qui les ont aidés à vérifier et à présenter leurs seconds cas. Il a également été décidé de faire revérifier le choix des cas par l'agence nationale et/ou d'autres acteurs, de façon à ce que les cas attirent l'attention au niveau national et que la qualité et la nature exceptionnelle du thème du projet soient confirmées de l'extérieur.

L'objectif fixé pour le projet OED, qui consistait à faire jouer avant tout un rôle aux groupes marginalisés (p.ex. les Roms) dans les exemples signifiait que certains paramètres avaient déjà été fixés, notamment pour le travail avec les femmes, les migrants et les Roms. D'autres approches émergeaient cependant, qui allaient au-delà des activités directes de sensibilisation ciblées sur un groupe spécifique, par exemple des groupes hétérogènes se distinguant en fonction de leur appartenance à une région, d'un thème ou d'une situation particulière (agriculteurs p. ex.). En tout, quatre exemples ont été retenus et discutés en détail pendant la réunion des partenaires par roulement:

- Autriche – lernraum.wien: l'allemand dans le parc (Deutsch im Park): 5.9
- Bulgarie – Maisons des Sciences et de la Technologie: intégration sociale de personnes issues de minorités ethniques ou handicapées : 5.17
- Espagne – Association de femmes roms Drom Kotar Mestipen: Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí (Centre pour adultes La Verneda-Sant Martí): 5.15
- Suède – FOLAC: Le « fil rouge » (Réseau d'apprentissage pour les femmes roms): 5.4

Ces quatre exemples ont été jugés d'une extrême importance et très instructifs dans la mesure où ils accordent une attention particulière aux aspects centraux du thème du projet OED. L'exemple considéré à l'unanimité comme le « plus complet » et le plus impressionnant est celui de La Verneda-Sant Martí (voir page 30) : l'approche est localement durable, participative et profondément « ancrée » dans le principe didactique de l'apprentissage dialogique. Ceci veut dire que les chances de pouvoir transférer le concept à d'autres systèmes (c'est-à-dire pas de nouvelles fermetures), d'inclusion en général et de dissémination de l'approche sont particulièrement élevées.

Au total, 480 pages imprimées ont été remplies pour les 28 cas. Vu le volume, il a fallu faire une analyse des contenus. Le DIE a élaboré des grandes lignes et rédigé une formulation centrale. Ces deux éléments ont été renvoyés aux partenaires avant d'être modifiés, approuvés et envoyés à l'impression. Le contenu des lignes directrices a été analysé afin de faire ressortir les principes directeurs particulièrement typiques des cas. Ce qui ne veut pas dire que les autres aspects et les autres principes n'ont pas été inclus. Au contraire, ce sont tous des exemples de bonnes pratiques en matière de sensibilisation, d'autonomisation et de diversité.

5 Vingt-huit exemples de bonnes pratiques classés en fonction de leurs principes

5.1 Prendre la responsabilité de l'inclusion des minorités ethniques (Angleterre)

Greenwich Community College

Greenwich Community College est une institution de formation continue financée par l'État et localisée à Londres, dans le district de Greenwich. Jeunes et adultes peuvent y recevoir une formation académique et informelle ainsi qu'une formation professionnelle. Le programme comprend des cours d'enseignement primaire et d'enseignement



supérieur. L'objectif de ce collège est d'être une excellente institution qui répond aux besoins de la communauté locale en matière d'éducation et de formation. À Greenwich, de nombreux étudiants et étudiantes ont une biographie socio-économique défavorable et ont acquis jusqu'à présent un faible niveau de qualification. La moitié d'entre eux sont issus de communautés ethniques minoritaires. Le collège poursuit une approche proactive dont l'objectif est de réaliser l'inclusion sociale par la mise en œuvre de plans d'action favorisant le traitement égalitaire des personnes handicapées, d'origines ethniques et de sexes différents. Les festivals culturels organisés par le collège permettent aux étudiants de célébrer leur culture et la faire découvrir aux autres, ce qui favorise la compréhension interculturelle.



Entre 2010 et 2011, Greenwich College a participé au projet « Gurkha Resettlement Education and Adult Training (GREAT) » qui a connu un grand succès et fut organisé par le National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). L'objectif de ce projet était de développer et de proposer des mesures de premier choix pour l'apprentissage de l'anglais par des personnes parlant d'autres langues (ESOL - English for Speakers of Other Languages) en faveur des membres de familles de Gurkhas, et de soutenir d'anciens soldats Gurkhas (mercenaires au service de la Grande Bretagne et de l'Inde) et leurs familles dans la société.

Dans le cadre de sa stratégie de sensibi-



lisation prospective, la Community Engagement Unit (CEU) de Greenwich Community College a travaillé en collaboration avec des groupes communautaires d'autres districts pour établir des mesures favorables à l'apprentissage dans la communauté et a également coopéré avec d'autres départements du collège en vue de trouver des voies favorables au développement. Parallèlement aux cours d'anglais proposés en coopération avec une garderie d'enfants et en collaboration avec des groupes de communes Gurkhas, le projet consistait également à déterminer l'efficacité financière d'offres antérieures et à donner des conseils pour aider les familles à obtenir davantage de qualifications en vue d'un emploi. Grâce à ce projet, une connexion s'est établie entre les écoles locales de la communauté où l'apprentissage familial est proposé comme processus ininterrompu permettant de répondre aux besoins d'apprentissage des communautés. En coopération avec SSAFA Forces Help, un collaborateur à plein temps a également été embauché pour rehausser la notoriété du projet par la mise en place d'un travail de sensibilisation supplémentaire offrant des conseils et des activités de réseau avec des organisations népalaises et bénévoles à Greenwich, ainsi que par la promotion de l'acquisition d'aptitudes ESOL.

Les apprenants eux-mêmes ont été impliqués au développement du projet, ce qui a joué un rôle très important dans la réussite de cette entreprise. Le projet les a encouragés à se développer de manière indépendante, à répandre la bonne pratique, à développer des mesures ESOL et à partager le matériel d'apprentissage ESOL ainsi qu'à se faire entendre et contribuer ainsi à établir la politique nationale.

Document fourni par le National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) au nom du Greenwich Community College, que nous remercions

5.2 Favoriser l'inclusion sociale par la langue, le travail et la participation (Estonie)

EELC Ontika Training Centre

Le centre de formation EELC Ontika a été créé en 1993 par l'organisation ecclésiastique Estonian Evangelical Luthern Church et est enregistré depuis 2004 en tant qu'organisation à but non lucratif. Le centre travaille



dans le domaine de l'éducation des adultes et se focalise sur l'apprentissage de la langue estonienne, proposant notamment des cours non formels pour les immigrants originaires de la région située au nord-est de l'Estonie, où la langue parlée est le russe. Grâce aux cours qu'il offre dans les domaines de la culture,



de la citoyenneté, de la langue estonienne et des compétences sociales, le centre contribue à l'intégration d'immigrants de langue russe dans la société estonienne. Le centre est financé par les frais d'inscription aux cours et par des projets de financement externes.

Le nord-est de l'Estonie est composé à 63 % d'une population d'immigrants originaires de l'ancienne Union Soviétique. La plupart d'entre eux sont des spécialistes hautement qualifiés qui ont perdu leur emploi suite à la fermeture d'entreprises. Le russe étant la principale langue parlée dans la région, les immigrants ne maîtrisent que très peu l'estonien. Toutefois, la langue officielle est l'estonien et puisqu'un certain niveau de connaissances linguistiques est indispensable pour réussir sur le marché de l'emploi, les cours de langue proposés par le centre de formation d'Ontika constituent la condition essentielle de l'inclusion sociale.

Outre les deux principaux champs thématiques « Apprentissage des langues » et « Formation continue professionnelle », d'autres cours sont également proposés tels que des cours pour éducateurs et éducatrices, des cours de base pour les



entrepreneurs du secteur des affaires et des cours de qualification pour fleuristes. Les cours de langue incluent partiellement la transmission de compétences clés.

Ouverture et tolérance étant considérées par les enseignants comme des valeurs essentielles dans le processus d'apprentissage, ils sont en mesure de s'adapter aux besoins des adultes, d'accepter leurs diversités et leurs nationalités différentes, mais aussi de tenir compte de leurs différentes expériences d'apprentissage et des compétences acquises dans le passé. Ainsi, les enseignants se considèrent comme des accompagnateurs du processus d'apprentissage et encouragent l'apprentissage auto-organisé, autonome ou collectif des participants. Une importance particulière est accordée à ce que les apprenant(e)s réfléchissent sur leur propre processus d'apprentissage et sur leur développement personnel. Ils sont impliqués dans les discussions relatives aux méthodes d'enseignement et à d'autres possibilités d'apprentissage.

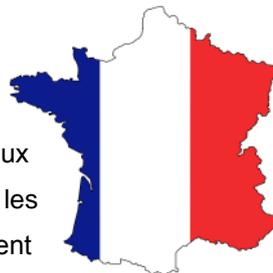
Les méthodes utilisées sont des séminaires, des cours magistraux et des méthodes basées sur l'expérience pédagogique.

Document fourni par l'Association estonienne d'Éducation des Adultes non formelle (ENAEA) au nom du Centre de formation Ontika, de l'Église évangélique luthérienne d'Estonie (EELC), que nous remercions

5.3 Droits et participation pour les personnes dépourvues de droits (France)

France – Antenne Jeunes Flandre

Située au nord de Paris et financée par le Conseil municipal, Antenne Jeunes Flandre est située dans des quartiers à taux d'immigration élevé. C'est un point d'information qui s'adresse aux jeunes de 15 à 25 ans. Son objectif principal est de conseiller les jeunes dans les domaines de l'éducation, de l'emploi, du logement et de la santé. Vu l'endroit où elle est située, Antenne Jeunes Flandre accueille en majorité des jeunes immigrés originaires d'Afghanistan et du Bangladesh sans qualifications formelles, dont beaucoup sont arrivés en France de manière illégale. Le statut illégal de ces jeunes complique leur intégration dans la société dans la mesure où ils ne possèdent pas de permis de travail.



L'objectif du centre est de permettre à ces jeunes d'accéder à l'éducation, de faire avancer leur intégration sociale et de favoriser leur accès à des droits individuels. Pour atteindre ces objectifs, le centre propose différents services en partenariat avec d'autres associations locales : conseil concernant le logement, les services scolaires et le marché du travail. Cours de français, activités culturelles et de loisirs, formations dans le domaine de la santé, conseil juridique. Le tissu de partenariats locaux est d'une importance cruciale pour ces services, dans la mesure où bon nombre de visiteurs vivent dans des situations extrêmement précaires. Accompagner ces personnes privées des droits les plus fondamentaux tels que le logement ou l'éducation demande beaucoup de temps et dépasse les capacités du centre. La participation d'autres associations permet à la fois de combiner le savoir-faire et l'expertise, et de partager les tâches. Toutes les activités et tous les locaux sont ouverts aux immigrés, de façon à créer un point de rencontre et à mélanger les peuples. Antenne Jeunes Flandres fait également participer activement les immigrés à l'organisation de ses activités (jardinage,



football, ateliers sur les coutumes locales), ce qui permet d'inverser les rôles entre organisateurs et participants ou entre enseignants et apprenants, et de valoriser l'héritage culturel des immigrés.

Le personnel s'adresse directement aux jeunes et développe des activités spécialement conçues pour le groupe cible et parfaitement adaptées à ses besoins. La plupart de ces jeunes ne sachant pas lire le français ou n'ayant pas accès à internet, la communication orale (de bouche à oreille) des informations relatives aux offres et aux services proposés par Antenne Jeunes se révèle la méthode la plus efficace pour entrer en contact avec le groupe cible.

Le succès du centre se reflète à travers les visites régulières des jeunes.

Bon nombre d'entre eux, qui ont petit à petit gagné confiance, participent à d'autres activités. Pour ceux qui sont en situation légale, les conseils proposés les aident à se scolariser ou à suivre une formation. Pour les autres, le centre constitue souvent un important point de contact social, ou tout simplement un abri où ils peuvent trouver refuge et quitter la rue.

Document fourni par La Ligue de l'Enseignement avec l'aimable coopération d'Antenne Jeunes Flandre.

5.4 Passer le « fil rouge » et laisser les autres trouver leur propre voie (Suède)

Université populaire de Kvarnby

Le cours de quatre mois intitulé « Le fil rouge » est un réseau d'apprentissage pour femmes roms financé par le Conseil national suédois pour l'éducation des adultes. Ce cours est proposé comme projet non formel de formation des adultes par l'université populaire de Kvarnby.

La Kvarnby Folk High School, centre gratuit d'éducation non formelle pour adultes, est l'une des 150 universités populaires de Suède. 107 d'entre elles sont gérées par des ONG, mais elles sont toutes financées par le gouvernement suédois. Conformément à la notion de « Folkbildning », la direction des universités populaires est libre de choisir les cours qu'elle souhaite proposer à condition que 15 % de ces cours soient des cours de culture générale qui permettront plus tard aux participants d'entrer à l'université. L'université populaire de Kvarnby s'engage activement en faveur de la participation sociale de tous dans la société.



Le concept général d'enseignement et d'apprentissage de l'université populaire de Kvarnby trouve également son application dans l'offre de formation continue «Le Fil Rouge ». L'individu, avec ses besoins et ses attentes, constitue le pivot du processus d'enseignement et d'apprentissage. Avant le début du cours, aucune présomption n'est faite sur la situation de vie des participantes. Au contraire, il s'agit d'établir une base sur laquelle toutes les participantes s'estiment à l'aise et comprises. Les objectifs du cours sont alors adaptés en cours de processus. Le principe est de ne pas éduquer les élèves, mais plutôt de les prendre au sérieux. Chacune d'elles doit être reconnue et acceptée dans chaque groupe d'étude et le principe de coopération est plus important que celui de compétition. Les participantes au cours « The Red Thread » sont des femmes Roms peu qualifiées qui n'ont pour la plupart passé que quelques années à l'école dans leur pays d'origine. Deux anciennes participantes, elles-mêmes d'origine Rom, ont aidé l'université populaire de Kvarnby à aller vers les femmes et ont « recruté » des femmes dans leur environnement afin qu'elles participent aux cours. Pour surmonter leur méfiance envers les institutions (éducatives), le cours a commencé par des rencontres informelles autour d'un café et des rencontres de discussions ouvertes sur les événements de la vie quotidienne. Une conseillère

employée par l'université populaire était présente dès le début du cours et a participé à toutes les activités pour créer une base de confiance chez les participantes et leur donner des conseils pratiques. Les participantes ont elles-mêmes déterminé le contenu des cours et les méthodes d'enseignement même si, pour un enseignant bien formé, les méthodes peuvent paraître parfois très désuètes. Le succès du cours est particulièrement illustré par le fait qu'après le cours, 80 % des participantes se sont inscrites à d'autres cours ou ont trouvé du travail.

Document fourni par le FOLAC - Learning for Active Citizenship au nom de la Kvarnby Folk High School, que nous remercions

5.5 Une école pour adultes qui existe parce que les familles ont eu droit au rêve(Espagne)

Aula de Adultos La Paz

L'École pour adultes La Paz est le résultat d'un processus de changement effectué dans les environs des quartiers d'Estrella et de la Milagrosa, où l'école primaire a été transformée en communauté d'apprentissage. Le projet a été mis en place pour pallier les déficits éducatifs de la population, notamment pour combattre l'absentéisme.



La région dans laquelle se trouve l'école est en grande partie constituée de personnes socialement défavorisées dont plusieurs sont de la communauté Rom dont très peu possèdent un diplôme d'enseignement secondaire. Cette zone est caractérisée par l'exclusion sociale. Ce projet d'école pour adultes émane d'un rêve qui a pris forme dans un atelier organisé avec les familles des élèves de



l'école primaire La Paz. Pendant l'atelier, les familles déjà inscrites dans les cours d'alphabétisation et de lecture ont rêvé d'avoir une salle de classe réservée aux adultes dans les équipements scolaires de leurs enfants, afin d'obtenir le certificat d'études secondaires, qualification minimale obligatoire en Espagne.

Les objectifs clés sont d'intégrer les familles des élèves dans le centre et de transformer l'environnement au moyen de l'éducation, de l'alphabétisation et de la formation dans le but d'obtenir le certificat d'études secondaires. Les cours sont conçus directement sur les besoins et les décisions des apprenants, ce qui est une garantie du succès. Ils participent directement aux réunions consacrées aux améliorations, aux nouveaux besoins, etc.

Les cours pour adultes dispensés dans les locaux de l'école primaire sont proposés sous forme de deux niveaux différents, les principaux thèmes d'enseignement étant la communication (lecture, écriture, parole), l'éducation civique (géographie, histoire, art, musique etc.), les sciences physiques et la technologie (mathématiques, santé, environnement etc.). Il y a des groupes des



deux niveaux chaque matin et chaque après-midi. La plupart des élèves sont des femmes d'âges très variés.

L'apprentissage dialogique constitue le cadre et l'approche pédagogiques, ce qui implique la création d'espaces pour les élèves et la communauté éducative. Les méthodes sont basées sur l'inclusion, l'exploration et la construction de l'apprentissage, sur l'expérience personnelle et quotidienne, sur le respect de toutes les idées et de toutes les opinions, et sur la valorisation égalitaire de toutes les personnes réunies dans la salle de classe. Les stratégies spécifiques d'enseignement sont basées sur les pratiques réussies d'éducation et d'inclusion : assemblées, réunions dialogiques, groupes interactifs et inclusion des membres de la famille.

Le centre recrute ses participants par le biais de médiateurs et de médiatrices avec le soutien des services sociaux et la collaboration des prisons (surtout pour les anciens détenus du secteur). D'ancien(e)s participant(e)s rendent également visite aux résidents dans leurs quartiers et les informent sur place.

Document fourni par l'association de femmes roms Drom Kotar Mestipen au nom de Aula de Adultos La Paz, que nous remercions

5.6 Laisser le choix pour favoriser l'inclusion (France)

La Ligue de l'enseignement de Dordogne (La Ligue 24)

La Ligue de l'enseignement est un réseau d'éducation formelle et non formelle dont l'objectif commun est d'aider tous les individus à accéder à l'éducation, au sport et à la culture, quelle que soit leur origine, leur âge et leur classe sociale. Ensemble, les acteurs de ce réseau militent contre toute forme d'inégalité et encouragent la participation active



de la population locale à la vie sociale. La Ligue 24 de la région Dordogne fait partie du réseau « La Ligue de L'enseignement » et respecte elle aussi ce principe. Chaque activité (éducative) est motivée par la détermination à combattre activement l'exclusion sociale.

Les activités de La Ligue 24 englobent tous les domaines de l'éducation des adultes, l'assistance sociale aux personnes bénéficiant d'une aide sociale en raison de leurs faibles revenus, ainsi que des cours de formation pour les immigrant(e)s récemment arrivé(e)s ou pour toutes les personnes pour qui le français représente une langue étrangère. Il s'agit d'un public mélangé, détenteur ou non de qualifications formelles. La Ligue 24 contacte ses participants par l'intermédiaire de ses partenaires de coopération locaux tels que les centres sociaux et les centres de recherche d'emploi. La Ligue 24 existant déjà depuis un certain temps et s'étant forgé une bonne réputation, de nombreuses personnes s'inscrivent également aux cours suite à une recommandation personnelle.

Les formateurs intègrent à la fois les méthodes traditionnelles et interactives afin de créer des modes et des opportunités d'apprentissage plus variés.

Des ateliers sur la vie quotidienne en France sont par ailleurs proposés aux immigrant(e)s et il existe des offres d'étude variables pour les décrocheurs scolaires, l'objectif étant de les motiver à apprendre et à rattraper les connaissances perdues. Une salle commune, un centre d'information ouvert et équipé de matériel d'apprentissage et des ordinateurs avec accès internet permettent d'étudier de manière autonome et de nouer des contacts avec d'autres étudiant(e)s.

Document fourni par La Ligue de l'Enseignement avec l'aimable coopération de La Ligue de l'enseignement de Dordogne.

5.7 Dialogue actif comme base des processus démocratiques (Danemark)

Folkevirke

Fondée en 1944, l'organisation Folkevirke offre des formations et discussions culturelles, sociales et politiques à caractère non formel et informel et jouit d'une grande expérience en matière de diversité culturelle. C'est une organisation transpartisane qui sillonne le pays, œuvrant partout où des défis culturels, sociaux et politiques peuvent susciter des discussions. Forte d'une expérience de 60 ans dans le domaine de l'éducation des adultes, cette organisation considère le dialogue ouvert comme une priorité. Il s'agit d'une très petite organisation ne comportant qu'une seule employée mais comptant près de 500 membres. Il existe au total 12 groupes locaux actifs au Danemark. Folkevirke est financée par des ressources d'État, les cotisations de ses membres et des fonds de projets.



L'objectif du projet CINT (Intégration Culturelle) est de faire en sorte que les cultures minoritaires et leur processus d'intégration dans les pays européens deviennent un thème de formation et de discussion, conjointement avec les migrant(e)s et la société majoritaire. Dans ce cadre, il est prévu d'encourager la collaboration interculturelle entre les participants, de trouver les connexions entre les différentes idées et opinions et de développer de nouvelles méthodes créatives d'apprentissage.

Le projet se préoccupe avant tout des éventuelles difficultés d'intégration d'un/une migrant(e) dans un pays étranger. Le défi majeur consiste ici à s'intégrer dans le pays d'accueil sans pour autant être obligé de renoncer à ses valeurs personnelles et à ses croyances religieuses.

Les objectifs du projet sont les suivants :

- Aide à l'inclusion sociale
- Promotion du pluralisme et de la conscience en faveur de la cohabitation multiculturelle
- Promotion d'un respect et d'une solidarité accrues envers différentes cultures
- Diminution et minimisation des préjugés

- Promotion de la communication et du dialogue actif entre les cultures

Des supports d'enseignement composés de propositions de thèmes et d'exemples de questions dont le but est de stimuler le dialogue et la discussion dans les groupes d'études sont disponibles pour atteindre ces objectifs. Les participants aux différents groupes d'études sont en majorité des immigrés et des réfugiés aux différents



passés culturels et des citoyens et citoyennes Danois(e)s. L'objectif de ces groupes d'étude est de trouver un thème commun d'intérêt général et d'acquérir des connaissances et un aperçu des réalités politiques, culturelles et sociales. Les discussions sont associées à des activités sociales et culturelles telles que des repas communs, de la danse et des récits.

Document fourni par l'association danoise Danish Adult Education Association (DAEA) au nom de Folkevirke, que nous remercions.

5.8 Travail de formation respectueux des milieux de vie (Grèce)

DAFNI KEK - Developing Advanced Forces and New Ideas through CVET (D.A.F.N.I CVET)

DAFNI KEK est une organisation à but non lucratif qui propose des formations continues non formelles et des sessions de formation axées sur les technologies de l'information et de la communication. DAFNI KEK propose des cours diversifiés dans les domaines suivants : technologies de



l'information et de la communication (TIC) pour les personnes – et plus particulièrement les femmes – en recherche d'emploi, cours visant à transmettre aux populations rurales peu qualifiées les aptitudes nécessaires pour leur permettre de développer de nouvelles méthodes agricoles et pratiquer la culture biologique, cours de langues pour faciliter l'intégration des migrants en recherche d'emploi, un projet cinématographique dont l'objectif est de consolider différents groupes,

un projet Grundtvig ayant pour thème « Valeurs sociales au sein de l'UE et leur transmission par les cours de langue » associant des migrant(e)s, ainsi qu'un projet d'intégration sociale des chercheurs d'emploi Roms, dans le cadre duquel ces derniers peuvent être formés



pour des « emplois verts » dans des petites entreprises. Par ailleurs, DAFNI KEK est en contact avec des associations pour personnes atteintes de surdité avec lesquelles des projets sont également réalisés.

Dans le cadre de leur travail, les membres de DAFNI KEK défendent l'idée selon laquelle l'inclusion n'est pas une situation, mais plutôt un processus quotidien. Ici, avoir du respect pour la situation dans laquelle vivent les participant(e)s éven-



tuel(le)s signifie qu'il faut prendre en considération le fait que malgré leurs passés différents, ils/elles ont des besoins similaires. Selon les membres de DAFNI KEK, les besoins constituent le moteur de l'inclusion : besoin du respect de la dignité personnelle, besoin de travailler,

de rêver, d'avoir une vie sociale et besoin de reconnaissance. Tel est le principe de base qui régit le comportement des collaborateurs dans leurs entretiens avec les participants. Au lieu d'avoir une attitude de « guides », ils abordent un comportement d'égal à égal, dans lequel le respect et la confiance mutuels constituent la base de chaque interaction. Pour refléter cette confiance, les membres de DAFNI KEK travaillent d'arrache-pied pour honorer leurs engagements - ils n'en font pas plus, mais ils n'en font pas moins non plus. Comme dans toutes les activités de DAFNI KEK, ce travail s'effectue toujours en communication directe avec les apprenants et implique des discussions critiques avec tous les participants. Ceci est parfaitement illustré par le mélange dialogique résultant des méthodes d'enseignement utilisées : discussions, présentations, livres, films, jeux de rôles, travaux d'équipe, brainstorming, excursions et stages. Parallèlement, les enseignant(e)s organisent aussi fréquemment des rencontres informelles autour d'un café ou d'un repas.

L'organisation DAFNI KEK se distingue particulièrement par cette communication et par le contact direct qu'elle établit avec tous les participants. Le centre propose un service de conseil et de soutien à ses participants, entretient des coopérations diversifiées avec l'université, des instituts de recherche, des organismes de formation continue, des syndicats etc., et rend également de temps en temps visite à ses participants dans leur environnement privé, par exemple dans le cadre d'une invitation à un mariage. À travers le contact direct avec les groupes de migrants auto-organisés, les communautés Roms, les associations de personnes atteintes de surdité, (avec lesquelles le contact est établi par SMS ou par l'intermédiaire d'un traducteur utilisant le langage des signes), ainsi qu'avec la paroisse locale (comme voie d'information des chercheurs d'emploi sur l'existence des cours et des avantages), l'organisation DAFNI KEK s'efforce d'atteindre les personnes les moins ou les plus rarement représentées dans la formation continue.

Document fourni par Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK.

5.9 Des environnements alternatifs favorisent de nouveaux potentiels et de nouvelles options d'apprentissage (Autriche)

Verein Pyramidops

L'association autrichienne Pyramidops, connue tout simplement en Autriche sous l'appellation « Café de femmes », est une organisation à but non lucratif fondée en 1993 et financée par plusieurs ministères



et le Fonds social européen. Depuis 2012, l'organisation propose des cours de base (cours d'alphabétisation, cours d'allemand comme deuxième langue et cours d'informatique de base), des cours de sport (apprentissage du vélo, yoga), des offres culturelles et des conseils en matière d'apprentissage. Les participantes de cette organisation sont des femmes (y compris des femmes dépourvues de formation scolaire) arrivées par exemple en Autriche dans le cadre d'un regroupement familial et souhaitant améliorer leurs connaissances de la langue



allemande, ainsi que leurs compétences en informatique, ou des femmes qui, pour des raisons financières notamment, n'ont pas la possibilité de suivre des cours mais qui souhaitent obtenir un conseil.

Le café d'apprentissage Pyramidops fait partie du programme de l'association

et sert de plateforme pour le travail de réseau et la communication. Outre l'apprentissage de la langue allemande, le café d'apprentissage s'est fixé comme principal objectif l'inclusion des participantes. L'axe essentiel consiste à faciliter l'accès à l'éducation en aidant les femmes à développer un apprentissage autonome et informatisé. Il s'agit par ailleurs de mettre à profit les ressources et les compétences du multilinguisme et du multiculturalisme tout en laissant la place aux intérêts, aux souhaits et aux besoins des femmes.



Le choix de la localité s'effectue en fonction de l'environnement social du groupe cible ; il s'agit d'un marché central situé dans le voisinage du district où vivent de

nombreuses jeunes femmes issues de l'immigration. L'atmosphère d'apprentissage doit éviter toute association avec la situation d'apprentissage qui prévaut dans les écoles conventionnelles et plutôt créer une atmosphère de familiarité inspirant la confiance. Il est considéré comme primordial de ne pas attirer l'attention sur les origines sociales, car cela pourrait avoir une influence négative sur le processus d'apprentissage des migrantes et entraîner des jugements stéréotypés.

D'anciennes participantes ayant assisté aux cours proposés par le café d'apprentissage font office de multiplicatrices et attirent l'attention de nouvelles participantes sur les offres existantes à travers le bouche à oreille. Un grand nombre de participantes trouvent également leur chemin vers le café d'apprentissage grâce aux nombreux partenaires de Pyramidops.

Document fourni par lernraum.wien au nom du Verein Pyramidops, que nous remercions.

5.10 Formation pour adultes gratuitement accessible pour tous (Turquie)

Centre de formation pour adultes Mamak

Le Mamak Education Centre est un prestataire d'enseignement public pour la municipalité de Mamak, fondé en 1983 dans le cadre d'une coopération entre le gouvernement local et l'une des ONG de femmes turque émanant d'un projet financé par l'UE. Le Centre a dû déménager dans un immeuble moderne plus spacieux et hautement équipé juste un an plus tard en raison de l'importante demande publique.



Les thèmes d'enseignement proposés par le centre sont très vastes : cours d'alphabétisation, mais aussi cours sur les technologies de l'information, cours de gestion, de langues, de créativité, de formation familiale, de santé et de formation professionnelle. Des

possibilités d'apprentissage pour personnes handicapées sont également disponibles. Les cours sont gratuits. L'objectif de cette vaste palette de cours est d'aider les individus dans leur situation actuelle pour leur permettre de l'améliorer, par exemple en comblant leurs lacunes pour réussir sur le marché de l'emploi, aider leurs enfants à faire leurs devoirs, compléter leur éducation et/ou obtenir les certificats et diplômes nécessaires, surmonter les difficultés d'alphabétisation et de calcul ou bien puiser dans leurs propres ressources créatives. Le processus d'apprentissage est particulièrement caractérisé par la communication et la prise en considération des expériences passées. L'impact des cours de formation continue à orientation professionnelle est durable grâce au fait que les enseignant(e)s encouragent les étudiants à se rendre à l'agence pour l'emploi.

Les participants du centre de formation pour adultes Mamak sont aussi variés que la population elle-même. Il s'agit de personnes âgées, d'adultes dont la situation socio-économique est défavorable, d'handicapés



et de migrant(e)s. Le centre atteint les habitants en deux étapes : dans un premier temps, les intérêts et les besoins sont soigneusement évalués. Ensuite, un programme d'enseignement est développé sur la base de cette évaluation. Le centre accorde une importance toute particulière à la variété et à la flexibilité du programme qui doit pouvoir réagir de manière appropriée selon les besoins.

Pour rester fidèle à ce principe, le personnel bénéficie de sessions de formation en interne et est encouragé à participer à des programmes d'échange à travers une collaboration étroite avec le Service européen pour l'éducation publique.

Document fourni par Hydra International Projects & Consulting au nom du Mamak Centre of Adult Education, que nous remercions.

5.11 Apprentissage face à face : Sensibilisation, participation et réaction (Angleterre)

Leicester Adult Skills and Learning Service (LASALS)

Rattachée au conseil municipal de la ville de Leicester, l'organisation LASALS propose des formations dans le domaine de l'éducation des adultes. Elle est financée par la « Skills Funding Agency », l'organisme chargé de financer la formation continue en Angleterre.



Cette organisation propose des cours de base dans les matières suivantes : ESOL (English for Speakers of Other Languages), mathématiques, anglais et technologies de l'information, ainsi qu'une large gamme de formations en développement personnel et social. Chaque cours est conçu de manière à mettre un accent particulier sur les besoins de formation continue dans la commune. Le travail de l'organisation LASALS consiste également à offrir des services, à savoir des services d'information, de renseignement, de conseil et un service social, lequel assiste les participants dans des situations telles que la gestion d'un handicap personnel, l'assistance sociale, l'incapacité de travail, l'immigration et l'hébergement. Grâce à l'assistance offerte pour les besoins d'apprentissage, par exemple pour l'amélioration de l'aptitude à compter et l'alphabétisation, ainsi qu'aux offres ouvertes spécialement réservées aux personnes atteintes de maladies psychiques, les offres de conseils débouchent sur des offres de formation continue.

Le processus de formation est élaboré sous forme de partenariat d'apprentissage entre le tuteur ou la tutrice et l'apprenant(e). Ainsi, le contenu des cours s'adapte le plus possible aux besoins des apprenants. Le tuteur ou la tutrice prend connaissance de ces besoins au cours d'un entretien personnel avec chaque étudiant(e). Les apprenants décident eux-mêmes du domaine dans lequel ils souhaitent bénéficier de cours, de manière à ce que leurs intérêts d'apprentissage soient pris en compte lors de l'établissement du plan d'apprentissage. Pendant le cours et en collaboration avec l'apprenant, le tuteur documente le processus d'apprentissage et l'assiste de ses conseils, l'informant par exemple des transferts d'apprentissage envisageables pour l'avenir. La Direction de l'organisation LASALS est régulièrement présente lors des manifestations et s'entretient avec les étudiants sur les expériences qu'ils ont acquises dans le processus d'apprentissage ainsi que sur ce qu'ils ont appris pour recueillir des informations de pre-

mière main et se faire une image des efforts d'apprentissage entrepris. L'organisation LASALS apporte son soutien à tous ses étudiants dans la réalisation de leurs objectifs personnels et les encourage à réfléchir sur ce qu'ils ont atteint et appris jusque-là.

L'organisation LASALS s'est fixé pour objectif particulier d'aller vers les apprenant(e)s défavorisé(e)s, de les intégrer et de soutenir leurs progrès dans le processus d'apprentissage. L'organisation emploie 6 coordinateurs de zones d'apprentissage dans les territoires particulièrement défavorisés sur le plan régional. Ces derniers effectuent des analyses de besoins sur les lieux, coordonnent les prestations de service de l'organisation LASALS et sont par ailleurs responsables de la formation de réseaux locaux et l'établissement de relations avec d'autres partenaires. Les collaborateurs sont des personnes qualifiées qui connaissent bien l'environnement local et la communauté. Des partenariats avec d'autres organisations sont mis en place pour aider à contacter les individus qui n'ont pas facilement accès aux organisations de formation continue.

Document fourni par le National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) au nom du Leicester Adult Skills and Learning Service (LASALS), que nous remercions

5.12 Des migrant(e)s deviennent multiplicatrices de l'éducation des adultes (Allemagne)

Mannheimer Abendakademie et Volkshochschul GmbH

Le but de la Mannheimer Abendakademie (Académie du soir de Mannheim) est de promouvoir la compréhension entre personnes de nationalités, cultures, religions, générations et sexes différents. En tant qu'université populaire, l'objectif de l'académie est d'être un lieu d'échange pour tous les citoyens. À travers le projet intitulé « Des migrantes orientent des migrantes » financé par l'Office allemand pour la migration et les réfugiés, la Mannheimer Abendakademie met cette idée en pratique.



Le projet a été développé dans l'objectif de rendre les cours d'intégration plus durables, afin de permettre aux participants ne pas être pas isolés et de bénéficier d'un plus grand nombre d'opportunités d'utiliser leurs aptitudes linguistiques. Cette idée est basée sur l'hypothèse selon laquelle la compréhension et un soutien compétent constituent les conditions nécessaires à une participation future lorsqu'on découvre une nouvelle société.

Au début du projet, des collaborateurs et collaboratrices de la Mannheimer Abendakademie ont abordé des migrantes pour savoir quel rôle actif elles jouent dans leur



propre processus d'intégration et quelle est leur expérience personnelle par rapport aux conditions de base nécessaires à l'intégration. Des migrantes ayant de bonnes connaissances de la langue allemande, une attitude positive face au thème de l'intégration et disposées à faire face à leur histoire personnelle d'immigration et à leurs propres compétences sociales se sont regroupées et ont été formées pour devenir multiplicatrices. Plus tard, leur tâche consisterait à soutenir les femmes et les hommes au passé culturel similaire pour leur permettre de développer une attitude positive par rapport à la vie en Allemagne et à les amener à réfléchir sur leur propre processus d'intégration pour le promouvoir.

À travers des séminaires modulaires théoriques et pratiques, les futures multiplicatrices sont préparées à dispenser elles-mêmes des cours d'intégration et à fournir des informations aux participantes, y compris dans leur langue maternelle en cas de problèmes de compréhension sur des thèmes aussi variés que la santé, les produits alimentaires, les nouveaux médias, l'école ou l'éducation. Outre les séminaires sur les techniques de présentation et de modération, la formation mettait également un accent particulier sur les visites aux services d'administration locaux auxquels les femmes et les hommes participant aux cours d'intégration auront à faire, par exemple le service de santé publique ou la mairie. Les collaborateurs et collaboratrices de la Mannheimer Abendakademie ont eux aussi beaucoup appris de la part des multiplicatrices dans la mesure où ils ont adopté le contenu des cours et les méthodes d'enseignement, et les expériences des multiplicatrices leur ont été utiles pour la conception de leurs futurs cours.

Document fourni par l'Association allemande d'Éducation des Adultes(DVV- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) au nom de la Mannheimer Abendakademie und Volkshochschul GmbH, que nous remercions

5.13 Les groupes prennent eux-mêmes en charge les infrastructures d'apprentissage (Grèce)

Domokos Bureau d'information pour l'emploi de migrants dans les zones agricoles

Le projet « Métiers agricoles pour migrant(e)s » est dirigé par le bureau pour l'« Information et l'emploi des migrant(e)s dans les régions agricoles » situé à Domokos. Ce bureau a été créé d'une part pour accroître les compétences des migrant(e)s dans certains contextes de travail, et d'autre part pour compenser le manque de structures d'aide à l'emploi des migrant(e)s marginalisé(e)s. Ce projet est financé par l'initiative européenne de promotion « Equal II ».



L'idée de mettre sur pied un bureau dirigé directement par des migrant(e)s de la région formé(e)s comme médiateurs et médiatrices de recherche d'emploi a été concrétisée en trois étapes : dans un premier temps, des questionnaires ont été utilisés pour trouver des migrant(e)s à la personnalité reconnue dans la région et susceptibles de jouer le rôle de médiateur ou médiatrice. La seconde étape avait pour objectif de permettre aux migrant(e)s de créer eux-mêmes (elles-mêmes) une association ou une organisation comparable en se basant sur le modèle parallèle d'une autre ville, afin également de garantir la pérennité du bureau au terme de la phase de financement. Dans le cadre de la troisième étape, enfin, des données et informations concernant les migrant(e)s de la région ont été rassemblées avec l'aide d'associations de migrants.

L'un des médiateurs décrit l'importance du soutien, de la coopération et de la participation apportés par les migrants, pour les formalités bureaucratiques par exemple, étant donné que la coopération entre les médiateurs (médiatrices) et les groupes était difficile et confuse au début du projet. Au cours du processus, leurs relations de travail se sont clarifiées et sont devenues plus importantes, surtout concernant la gestion des difficultés linguistiques rencontrées dans le cadre des démarches bureaucratiques et juridiques.

Outre un kiosque d'information offrant des renseignements sur la législation et la politique grecque et européenne, le bureau propose également des cours sur les méthodes agricoles durables et respectueuses de l'environnement, ainsi que des conseils de recherche d'emploi, des formations pour apprendre à travailler de manière efficace et hygiénique, et enfin des cours non formels en langue

grecque pour migrant(e)s. À la fin des cours, les étudiants reçoivent un CD d'entraînement et sont encouragés à poursuivre leur apprentissage de manière autonome. Les migrant(e)s ne sont pas uniquement de simples participants, ils sont également encouragés à s'engager activement dans la communauté, par exemple en fondant à leur tour des associations ou des initiatives telles que le Bureau pour les métiers agricoles.

La plupart des participants sont des femmes âgées de 18 à 45 ans originaires d'Albanie ou d'Afghanistan.

Document fourni par Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK au nom du responsable scientifique/académique nommé officiellement, Pr. Dr Afrodite Papadaki-Klavdianou, à qui elle fait référence

5.14 Employer des personnes âgées comme enseignants : temps, respect et ouverture à l'interculturalisme (Irlande)

Fáilte Isteach

Third Age est une action nationale de volontariat dont le nom révèle le groupe cible : les personnes du troisième âge. Cette organisation est principalement financée par « Health Service Executive », mais elle est également dépendante des dons des membres et des sponsors.



Depuis 2006, elle mène à bien le projet communautaire « Fáilte Isteach (Welcome-In) », pour souhaiter la bienvenue aux nouveaux migrants dans la commune en leur proposant des cours d'anglais. L'idée du projet est d'offrir d'une part aux personnes âgées et isolées mais encore actives, y compris aux personnes très âgées, une occupation raisonnable afin de les intégrer dans la société et de permettre d'autre part aux migrants qui ne maîtrisent pas l'anglais de pouvoir l'apprendre dans une atmosphère détendue. Les bénévoles jouent le rôle de mentors et de tuteurs/tutrices auprès des migrant(e)s. Le concept d'inclusion est ainsi mis en pratique à deux niveaux : premièrement, des leçons d'anglais sont proposées aux nouveaux migrants et aux nouvelles migrantes de la communauté, et deuxièmement, les personnes âgées sont utiles en tant que tuteurs ou mentors. Le slogan véhiculé par Fáilte Isteach dans le cadre de son travail est celui-ci : « *Personne ne devrait être invisible ; personne ne devrait être considéré comme un fardeau pour la société (Nobody should be invisible; nobody should be seen to be a burden of society)* ».

Au total, il existe actuellement 53 projets *Fáilte Isteach* sur l'ensemble du territoire irlandais, et chaque semaine, 540 volontaires enseignent environ 1 600 étudiants de plus de 60 pays différents. Les cours se déroulent en petits groupes d'étude dans un cadre d'apprentissage informel où l'atmosphère est détendue, comme par exemple dans des écoles, des églises, des centres communaux, des bibliothèques, des bureaux ou des presbytères. La plupart du temps, il n'y a jamais plus de cinq migrant(e)s par tuteur. Les pauses régulières pour une tasse de thé sont importantes car elles favorisent les échanges sociaux. Certains des sujets abordés ont pour but d'aider les migrant(e)s à mieux se débrouiller au quotidien : formules utiles dans le cadre de visites médicales, d'entretiens avec les instituteurs et institutrices de leurs enfants et pour les courses. Les migrant(e)s

ne doivent pas être les seul(e)s à apprendre, les tuteurs bénéficient eux-aussi de cet échange. Tandis que les participant(e)s améliorent leurs connaissances de l'anglais et apprennent à mieux comprendre la culture, l'histoire et la vie dans la communauté irlandaise, les bénévoles apprennent quant à eux à découvrir les cultures, les traditions et les usages d'autres pays.

Document fourni par le centre Educational Disadvantage Centre, St. Patricks College, au nom de Third Age: Fáilte Isteach, que nous remercions

5.15 Les multiplicateurs détenant des compétences en apprentissage dialogique sont la clé (Espagne)

Escuela de Personas Adultas La Verneda Sant-Martí

L'école pour adultes de La Verneda – Sant Martí a été fondée en 1978 suite à une union entre divers mouvements éducatifs et civiques. Elle a été créée dans un quartier ouvrier des années 50 et 60 pour accueillir les vagues d'immigration en provenance d'autres régions d'Espagne vers Barcelone. Le



projet éducatif et social de l'École est né des demandes du voisinage et des mouvements sociaux. Cet esprit d'unité entre l'école et les mouvements populaires à proximité de La Verneda est l'un des fondements de l'école. Cette dernière est gérée par deux associations à but non lucratif

(Agora Association et Heura Association) et s'adresse à des adultes non qualifiés. L'objectif est de défendre le droit à l'éducation pour tous et tout au long de la vie, et de promouvoir les capacités de gestion et organisationnelles par la participation sans cesser de se concentrer sur les plus défavorisés et menacés d'exclusion sociale. Outre les cours d'éducation de base (lecture, écriture et certification des connaissances instrumentales), l'école propose également des cours de langues pour migrant(e)s, des cours d'ordinateur et des cours de préparation à des « examens volontaires » qui permettront par exemple aux étudiants de s'inscrire à l'université, d'obtenir des certificats d'anglais ou d'acquérir des connaissances en technologies de la communication et de l'information. La mission de l'école est également de satisfaire le large éventail de besoins dans le quartier, de proposer des actions éducatives pour les familles dans les centres primaires, des ateliers en tant que rencontres littéraires dialogiques, ou encore diverses activités culturelles et de loisirs.

L'École pour Adultes de La Verneda-Sant Martí est démocratique, pluraliste et participative ; le processus de prise de décision et le contrôle des activités sont gérés par tous les apprenants dans le cadre de diverses structures organisationnelles. L'École a une conception de l'inclusion et de l'égalité profondément



ancrée qui se traduit par ses principes de base et par la présence de comités promoteurs de la participation des groupes particulièrement menacés d'exclusion sociale. L'apprentissage dialogique inspiré de la pédagogie critique de Paulo Freire constitue le fondement pédagogique de l'organisation des projets, qui favorise également la création culturelle et encourage la participation. Les principaux éléments de l'apprentissage dialogique sont les suivants : "dialogue égalitaire", "solidarité", "création collective de sens", "apprentissage instrumental", "intelligence culturelle", "différences égales" et "transformation". L'enseignement est assuré par des collaborateurs bénévoles (150 environ) qui sont d'anciens participant(e)s, des personnes habitant dans le voisinage, des employés de l'université ainsi que des stagiaires de nationalité espagnole et internationale formés à leur travail dans le cadre d'un programme d'initiation.

L'une des particularités de cette école pour adultes réside dans sa politique d'accessibilité. D'une manière générale, elle est d'avis que c'est l'organisation (d'éducation) qui doit aller vers les individus pour les convaincre de participer à ses programmes. Ainsi, de nombreuses personnes de différents secteurs s'inscrivent à l'école après avoir été abordées personnellement.

Document fourni par la Romani Association of Women Drom Kotar Mestipen, au nom de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, que nous remercions

5.16 Ouvrir des espaces: apprendre les langues au moyen des compétences de la vie quotidienne et des coutumes (Finlande)

Kansan Sivistysliitto (KSL)

Kansan Sivistysliitto (KSL) a été créée en 1994 en tant que « Société de sociétés ». Il s'agit d'une part d'une confédération réunissant 15 partenaires principaux, parmi lesquels trois syndicats, le parti « Alliance de gauche » et plusieurs associations culturelles et sportives. D'autre part, c'est un organisme d'éducation des citoyens.



KSL est le partenaire de nombreuses initiatives culturelles et éducatives très diverses, organise bénévolement des activités non formelles de formation des adultes sous forme de cours, de séminaires et de cercles d'étude, propose des formations professionnelles continues et gère par ailleurs à Helsinki et à Turku sa propre station radio disponible sur internet depuis 2011 et diffusant un programme multiculturel pour les habitants de la région. L'organisation est également active au niveau européen et a participé à divers projets Leonardo da Vinci et Grundtvig.

KSL a une attitude positive et bien ancrée en ce qui concerne l'inclusion et la diversité. Il existe par exemple un programme d'action pour l'égalité de droits qui constitue la base de travail du bureau et de



la Direction. Chaque année, tous les collaborateurs remplissent un formulaire afin d'évaluer la durabilité de ce programme.

Le cours intitulé « Compétences quotidiennes pour les immigrants » est avant tout destiné aux femmes issues de l'immigration en recherche d'emploi. Le cours non formel comporte quelques éléments informels et se déroule en finlandais. L'objectif de ce cours est d'enseigner les usages finlandais afin d'aider les immi-



grants à surmonter les situations pratiques de la vie quotidienne, de les préparer aux différences culturelles et de les aider à acquérir les aptitudes et compétences nécessaires pour maîtriser avec succès leur vie quotidienne en Finlande.

L'apprentissage de la langue a donc aussi un rôle à jouer, mais le plus important

consiste à savoir quelles sont les connaissances nécessaires au quotidien, l'enseignement approfondi de la grammaire finnoise n'ayant qu'une importance secondaire. Ainsi, les besoins de chaque participant et du groupe constituent le principal centre d'intérêt, ce qui explique par exemple le fait que le cours se soit déroulé dans l'une des salles communes du bâtiment où vivaient plusieurs participantes et qu'un service de garde des enfants ait été mis en place. Le cours aide les participantes à développer leur indépendance, à renforcer leur estime de soi mais aussi à maîtriser les situations du quotidien.

C'est principalement par le biais de ses partenaires de coopération et de multiplicateurs et multiplicatrices que KSL approche ses groupes cibles.

Document fourni par l'Association finlandaise d'Éducation des Adultes (FAEA) au nom de Kansan Sivistysliitto KSL, que nous remercions

5.17 Apprendre à transformer les intérêts professionnels en réalité (Bulgarie)

House of Science and Technology

Fondée en 1992, l'organisation à but non lucratif « House of Science and Technology » (Maison de la Science et de la Technologie) dont le siège principal est à Vratsa est l'une des organisations les plus actives au nord-ouest de la Bulgarie. Elle est principale-



ment active dans le domaine de la formation pour adultes, et son objectif est la promotion de l'intégration sociale à travers l'intégration professionnelle. Les cours et formations de qualité à des prix abordables, diversifiés par leur forme et leur contenu, sont adaptés aux traditions et besoins nationaux et ont également pour mission d'inclure la dimension européenne de la formation continue. Les valeurs, règles et normes démocratiques de la société doivent être soutenues au même titre que le développement personnel de chacun. Ici, la devise est la suivante : tout le monde est bienvenu et personne ne devrait être exclu en raison de son âge, de son sexe, de sa religion etc. Une attention particulière est accordée aux personnes handicapées, aux enfants des foyers pour enfants privés de soins parentaux, aux minorités et aux personnes ayant un niveau de formation très bas, dans la mesure où elles ont plus de mal à trouver un emploi sur le marché du travail et où elles sont désabusées, découragées et où elles sous-estiment leurs propres compétences et capacités.

L'organisation mène actuellement en collaboration avec l'agence pour l'emploi un projet sur le thème de la « création d'entreprise », dans le cadre duquel des cours sont proposés sur l'ensemble du territoire bulgare aux citoyens en recherche d'emploi. Ce cours, qui dure 28 mois, a pour objectif de transmettre les connaissances nécessaires à la création de sa propre petite entreprise. Il s'agit de cours dont le programme est fixe, se déroulant en langue bulgare et traitant par exemple des normes juridiques pour la création d'une entreprise.

Les cours en tant que tels sont dispensés sous forme d'unités d'enseignement théoriques et pratiques et sont en outre méthodiquement soutenus par des jeux interactifs et des présentations multimédias. Un support financier de l'État sous forme de bons de formation permet à tout le monde de participer à cette formation, et la possibilité de postuler pour obtenir une subvention de l'État à la fin de la formation constitue une motivation supplémentaire pour la mise en pratique des connaissances acquises et développées. Les participants sont répartis en

différents groupes de formation en fonction de leurs domaines d'intérêt et de leur niveau de connaissances afin d'éviter la démotivation. S'ils le souhaitent, les participants présentant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier en plus de conseils personnels.

Les participants aux cours sont des femmes et des hommes en recherche d'emploi (à répartition pratiquement égale), mais la tranche d'âge la plus représentée est celle des 30 à 39 ans, parmi lesquels beaucoup sont sans diplôme ou disposent d'un niveau de formation très bas. Les participants potentiels sont contactés par l'intermédiaire de l'agence pour l'emploi, par des messages publicitaires, la presse locale ou le portail internet du projet. Les cours contribuent également à améliorer la confiance et l'estime de soi des participants. À l'issue des cours, plusieurs d'entre eux créent des entreprises axées sur les métiers de la gastronomie, des salons de beauté, proposent des cours de sport ou créent des agences événementielles pour l'organisation de fêtes et d'anniversaires. Les mesures d'inclusion s'adressent plus particulièrement aux personnes handicapées et aux minorités sans emploi. Ces personnes sont formées en gestion de petites entreprises, mais elles apprennent aussi l'artisanat traditionnel et régional : tricot, broderie folklorique, forgerie etc. Une fois le projet terminé, elles ont fondé des associations et des sociétés, et ont commencé à fabriquer des souvenirs. Ce projet revêt une importance particulière du fait qu'en Bulgarie, l'intégration des personnes handicapées est une question qui n'a jamais été correctement résolue.

Document fourni par la Maison des Sciences et de la Technologie

5.18 « S'enraciner » avec les jardiniers (Allemagne)

Université populaire de Dachau - Jardin de racines Biopoly

Les universités populaires se veulent ouvertes à tous, quelle que soit leur appartenance ethnique, leur nationalité, leur religion ou leur sexe. C'est ainsi que parallèlement à ses offres de formation générale dans les domaines de la santé, des langues et de la formation politique, l'université populaire de Dachau a



organisé le « Jardin de racines » qui donne en particulier aux migrant(e)s la possibilité de s'intégrer en découvrant la culture jardinière « allemande ». Ce projet est réalisé dans le cadre d'une coopération entre l'université populaire VHS Dachau et l'«Akademie für Mensch und Umwelt». Il est coordonné par une collaboratrice bénévole et financé par l'université populaire ainsi que par des dons et des sponsors.

C'est en 2006 qu'est née l'idée de créer un jardin interculturel. Deux ans plus tard (en 2008), l'université populaire louait un terrain de 2 400 m² appartenant à un agriculteur local pour concrétiser l'idée du « Jardin de racines ». Ce terrain fut divisé en plusieurs grandes parcelles et donné à bail à des personnes appartenant à différents cercles culturels. Les jardiniers et jardinières y cultivent des légumes, des fruits et des herbes, mais aussi des spécialités de leurs pays d'origine qu'ils prennent également plaisir à échanger avec les autres.

Le travail au Jardin de racines rassemble des personnes de nationalités et d'âges différents, encourageant ainsi de manière indirecte la cohésion sociale et a par ailleurs pour objectif d'impliquer tout le monde et de n'exclure personne. On assiste au Jardin de racines à un échange culturel dont le but est de créer chez les migrant(e)s le sentiment d'être « chez soi » et donc de se sentir intégré(e)s ou enraciné(e)s en Allemagne. Cet échange donne également aux autochtones la possibilité de développer une meilleure compréhension pour les cultures étrangères.

Des rencontres appelées « Café du Jardin de racines » sont régulièrement organisées, permettant de partager ensemble des repas et de discuter de thèmes et de problèmes communs, mais aussi des réparations à effectuer. Il existe parallèlement des rencontres où l'accent est mis sur des offres de formation informelles. Des thèmes tels que l'éducation sur les questions de l'environnement, l'augmentation du niveau de compétence / de culture / d'approfondissement des connaissances en langue allemande comme seule langue commune et l'apprentissage des compétences sociales et interculturelles y sont abordés. Les rencontres sont

organisées par une collaboratrice bénévole qui va personnellement à la rencontre des preneurs à bail.

Actuellement, les participants sont des originaires de quinze pays différents. On compte parmi eux plusieurs femmes qui sont sorties de leur isolement grâce au Jardin de racines et ont la possibilité de nouer des contacts en dehors du cadre familial.

Entre-temps, les preneurs et preneuses à bail proposent eux-mêmes des cours et des possibilités d'échanges. L'université populaire espère également susciter à travers le Jardin de racines l'intérêt des participants pour ses autres offres et établir la confiance envers les institutions de formation organisées grâce à ce projet de formation informelle.

Document fourni par l'Association allemande d'Éducation des Adultes (DVV- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) au nom du Centre d'Éducation des Adultes de Dachau, que nous remercions

5.19 Possibilités offertes par des activités créatives inter-culturelles (Allemagne)

Éducation catholique des adultes - Centre de Francfort - Biographies de migrants comme moyen d'apprentissage interculturel

Le Centre de Francfort pour l'éducation catholique des adultes est né du regroupement des responsables de l'éducation des adultes dans le district de Francfort. Cette institution est financée par le land de Hesse et par des fonds propres. Elle propose des cours pour adultes dans les domaines de la formation générale, religieuse, politique et professionnelle et offre également la possibilité d'apprendre en continu. Les offres sont publiques et accessibles à tous. En raison du grand nombre de migrants au sein de la population de Francfort, le Centre de Francfort pour l'éducation catholique des adultes applique depuis près de 10 ans un concept d'ouverture et de mise en réseau afin de favoriser la participation des migrant(e)s à la formation.



Le projet « Biographies de migrants comme moyen d'apprentissage interculturel » s'est fixé comme objectif de travail la promotion des processus d'apprentissage entre les générations et les cultures, la mise en réseau et la coo-



opération d'institutions et de groupes diversifiés et l'expérimentation d'adhésions et de méthodes prenant en considération le milieu et les sexes.

Au niveau didactique/méthodique, dans le contexte de l'apprentissage intergénérationnel, le projet faisait intervenir des conversations avec des témoins de l'histoire, des ateliers sur l'histoire, un travail de biographie, des lectures et cafés conteurs, et ces éléments ont servi à la visualisation et à la communication de la biographie des migrants à Francfort. Ces biographies, qui ont été présentées sous forme artistique (tableaux, images, collages de photos, pièces de théâtre, films, nouvelles...) et présentées au public dans le cadre des « Semaines interculturelles de Francfort » offraient, en même temps que diverses manifestations parallèles, des opportunités d'apprentissage interculturel (et intergénérationnel).

La prise de contact avec les migrant(e)s s'effectue par une approche personnelle et directe avec des groupes déjà existants ou qui viennent de se former. De plus, des multiplicateurs contactent les migrants en se rendant sur des lieux de

rencontre spécifiques des groupes pour établir le contact en dehors des institutions de formation continue organisées. Dans ce contexte, le concept du travail de sensibilisation joue un rôle important pour aborder les groupes cibles.

Étant donné qu'il s'agit d'un travail de biographie, les personnes ciblées



étaient principalement âgées de 40 à 70 ans. C'est ainsi que des migrants et migrantes de nationalité italienne, espagnole, coréenne, indonésienne et française, mais aussi des musulmans et des juifs, ont pu être regroupés.

Document fourni par le Centre Leibniz d'apprentissage tout au long de la vie de l'Institut allemand de formation des adultes, au nom du Centre d'Éducation Catholique de Frankfurt/Main, que nous remercions

5.20 La formation des adultes comme forme de communication sur les thèmes de la famille, de l'école et de la parentalité : « Apprentissage familial » (Espagne)

Movimiento por la Paz - École pour Pères et Mères

Movimiento por la Paz (MDLP) est une organisation qui s'engage en faveur du développement de la communauté. MDLP souhaite encourager les citoyens à l'échelle locale à prendre conscience de leurs propres intérêts. Les thèmes politiques et intercommunaux, les



défis globaux tels que la cohésion sociale, la paix, le désarmement, la liberté et la réalisation de la coexistence entre les personnes les plus diverses sont autant de sujets qui sont traités dans le cadre du respect mutuel, avec les droits de l'homme comme indice de référence. Dans le même ordre d'idées, MDLP s'efforce d'apporter sa contribution active à l'élimination de toute forme de discrimination et à la réalisation de l'intégration sociale à travers des activités communes positives. MDLP approuve la diversité sous toutes ses formes, la valorise et mise sur une forme de communauté pluraliste dans laquelle tout le monde peut apporter sa contribution en toute conscience des valeurs et bénéficier d'un accès aux ressources.

À travers l'atelier de communication gratuit proposé par l'école appelée « École pour Pères et Mères », MDLP souhaite aider les parents à accéder aux offres de formation qui permettront à leurs aptitudes personnelles ainsi qu'à leurs compétences en groupe de prendre forme. Ces aptitudes et compétences peuvent servir à développer une meilleure vie familiale et communautaire. Le cours se déroule dans les locaux de l'école locale pour établir une proximité avec le thème de la famille et des enfants. Dans un groupe à l'ambiance détendue, les parents - surtout les mères - partagent leurs expériences et réfléchissent ensemble à ce sujet. L'échange d'expériences et la réflexion deviennent ainsi des outils qui mettront d'autres ressources à la disposition des parents pour leur permettre de mieux communiquer au sein de la famille, d'éduquer leurs enfants dans la compréhension, de participer à la vie scolaire et à l'engagement de leurs enfants dans la communauté et d'organiser la vie de famille de manière positive.

En plus des effets favorables constatés sur la famille, le projet transpose actuellement avec succès les principes élaborés à une autre communauté (voisine) marquée par l'érosion familiale, un taux de chômage élevé, un faible niveau de formation formelle, des perspectives d'avenir pratiquement inexistantes et une

coexistence multiculturelle dépourvue d'échange interculturel. Ici aussi, l'échange interculturel et la participation sociale et politique sont devenus possibles. Après les cours, plusieurs parents restent en contact avec le MDLP et continuent à se rencontrer de manière informelle.

Document fourni par le Movimiento por la Paz el Desarme y la Libertad.

5.21 Les espaces d'apprentissage naturels permettent d'apprendre sans crainte et sans préjugés (Autriche)

Université populaire de Vienne - Projet : Allemand dans le parc

L'université populaire de Vienne a été créée il y a déjà plus de 125 ans dans le principal objectif de mettre une éducation généralisée et très bien accessible à disposition de toute la population, y compris des per-



sonnes issues de l'immigration. C'est pourquoi le concept d'inclusion est présent dans toutes les activités de l'université populaire de Vienne et est également mis en exergue et concrétisé au sein de l'organisation à travers des représentants de la diversité et l'appartenance au système de contrôle de la diversité (Diversity-Monitoring-System).



L'idée motrice du projet « Allemand dans le parc », auquel ont participé quatre universités populaires des alentours de Vienne, est née de la prise de conscience du fait que pour des raisons très diverses, les cours conventionnels proposés par l'université populaire ne permettent pas d'entrer en

contact avec tou(te)s les migrant(e)s. La conclusion qui s'imposa alors fut que l'éducation devait aller vers les individus. Le parc public s'avéra être le lieu de prédilection pour la tenue des cours dans la mesure où de nombreuses personnes passent leur temps libre dans des lieux publics tels que des parcs et cet environnement relaxant est également propice à une communication décontractée. On en conclut qu'il serait possible d'atteindre les individus si l'éducation se déroulait dans cet environnement. Trois équipes d'enseignants de l'université populaire et de participant(e)s comportant respectivement un enseignant formé et équipé de matériel d'apprentissage de l'allemand langue étrangère se sont instal-

lées confortablement sur les bancs publics du parc pour apprendre ensemble l'allemand. L'attention du public avait été attirée sur le projet une semaine auparavant au moyen de panneaux publicitaires placés dans les parcs où se dérouleraient les cours. Au début du projet, l'équipe d'en-



seignant(e)s a par ailleurs tenté de recruter activement des participants(e)s en abordant les visiteurs du parc. Plus tard, plusieurs participants se sont rendus aux cours avec des membres de leurs familles, des amis et des connaissances. Cet environnement très informel et le caractère accessible de l'offre eurent un impact non seulement sur les méthodes d'enseignement mais aussi sur le contenu des cours : les thèmes susceptibles de se révéler intéressants pour les participants furent évoqués en communication directe avec ces derniers, et les formateurs ont développé spontanément une procédure exacte en accord avec les participant(e)s, laquelle fut immédiatement mise en application.

L'objectif majeur du projet n'était pas de trouver des apprenants, mais plutôt de leur faire comprendre que premièrement, ils sont capables d'apprendre une langue avec succès et que deuxièmement, il est possible d'apprendre de manière détendue et sans crainte. De ce fait, les cours favorisent particulièrement le sentiment d'estime de soi et l'assurance des apprenants pour qu'ils acceptent de poursuivre leur démarche de formation et d'apprentissage.

Document fourni par lernraum.wien, au nom de "Die Wiener Volkshochschule", que nous remercions

5.22 L'éducation des adultes pour les femmes - l'éducation des adultes contre la discrimination (Espagne)

Centre social « Pachamama » pour femmes latino-américaines

L'organisation à but non lucratif « Candelita » a été créée en 1993 par un groupe de femmes dans l'objectif de réduire l'impact négatif causé par la discrimination sociale envers les femmes défavorisées. Elle offre un vaste choix de thèmes de formation continue : formation et emploi, santé, possibilités



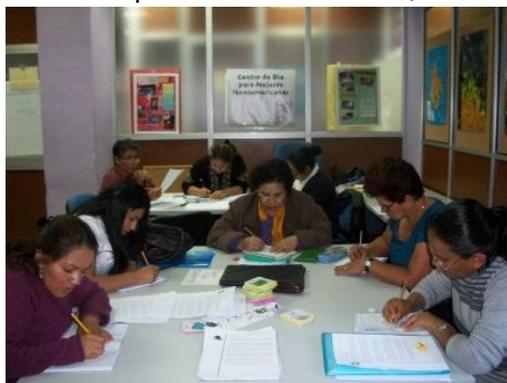
d'aide ménagère, ainsi que des thèmes politiques d'ordre général tels que la coopération au développement et l'immigration. Le centre social « Pachamama » situé à Madrid s'adresse aux femmes latino-américaines. Il s'agit d'un lieu de rencontre pour l'inclusion sociale qui souhaite également encourager le dialogue et la participation.



Les offres de formation non formelles qui y sont proposées sont constituées de cours de culture générale, d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que de compétences numériques et de loisirs. L'objectif de chaque cours est non seulement de véhiculer un contenu, mais aussi de développer

chez les participants une attitude critique par rapport à la réalité sociale et aux problèmes sociaux, de leur permettre de prendre conscience de leurs droits et obligations en tant que citoyens et citoyennes et de leur montrer comment ils/elles peuvent eux-mêmes/elles-mêmes s'approprier des connaissances (apprendre à apprendre).

Cette offre est complétée par une série de services permettant le conseil, le suivi et l'assistance en vue d'une intégration directe des participants. Pour cela, des opportunités de réflexion sont proposées, comme par exemple une réunion au cours de laquelle les participants peuvent exprimer leurs besoins et leurs idées par rapport à la planification du programme et au processus de prise de



décision pour de nouvelles offres. Des activités communes organisées en dehors des cours formels, telles qu'une sortie au cinéma par exemple, font également partie intégrante du programme d'éducation. Les méthodes d'apprentissage sont toujours adaptées aux besoins individuels des apprenants.

Certaines femmes ont été orientées vers Candelita par les services sociaux, d'autres ont entendu parler du centre par des amis ou s'informent par internet, tandis que d'autres recueillent des informations via les réseaux sociaux. En général, les participantes sont âgées de 26 à 45 ans et vivent en moyenne depuis 4 ans en Espagne. Plus de la moitié des femmes élèvent seules leurs enfants, leurs familles étant restées dans leur pays d'origine. La moitié d'entre elles a bénéficié d'une formation scolaire mais aucune des participantes ne dispose de qualifications formelles en Espagne. Les femmes qui ont terminé le cours suivent souvent d'autres activités de formation proposées par le centre ou élargissent leurs propres réseaux ou activités de formation.

Document fourni par le Movimiento para la Paz el Desarme y la Libertad au nom de Candelita, que nous remercions

5.23 Devenir les acteurs du changement social grâce à l'éducation des adultes (Suède)

Université populaire de Tollare

L'université populaire (folkhögskola) de Tollare située à Nacka, près de Stockholm, est une organisation à but non lucratif fondée en 1952 et gérée par le mouvement suédois pour la tempérance. Elle propose une vaste gamme de cours gratuits pour adultes, parmi lesquels un cours de pédagogie sociale. Bien qu'elle soit financée par l'État, cette organisation riche en traditions est libre de concevoir elle-même ses cours, ce qui lui permet de développer des concepts de cours spécialement adaptés aux besoins de ses participants.



Les objectifs de formation de l'université populaire de Tollare sont de promouvoir la démocratie et la participation, d'aider les individus à organiser leur propre vie, d'accroître le niveau d'éducation dans la société, de promouvoir la tolérance et le respect de la diversité, d'encourager la pensée critique, de favoriser la réflexion et la résistance à la consommation d'alcool et de drogues.

Outre la vaste palette de cours qu'elle propose, l'école a également mis en place une offre spéciale complémentaire à la formation scolaire dans le domaine de l'œuvre sociale et de la pédagogie sociale. Il est possible de participer à ces cours sous forme d'études à plein-temps, à temps partiel ou à distance. Les cours à distance ont lieu deux jours par mois et sont spécialement conçus pour les participants qui n'ont pas d'autre possibilité d'y participer pour des raisons sociales, professionnelles, économiques ou géographiques.

Les participants sont des hommes et des femmes de situation sociale, d'origine ethnique et d'âge différent (tranche d'âge : entre 20 et 40 ans), dont entre 30 et 50 % ne sont pas d'origine suédoise. Parmi ces adultes, plusieurs ont rencontré des difficultés à l'école, consommé des drogues de manière abusive ou eux-mêmes été victimes d'abus dans leurs familles.

Il est possible de joindre ces participant(e)s grâce à un important réseau de coopération qui s'est développé après plusieurs années de travail avec d'autres organisations. D'anciens participants deviennent également ambassadeurs et jouent un rôle décisif dans l'atteinte du groupe cible, en plus du site internet et des activités de réseau. Après les cours, de nombreux participants se qualifient pour travailler dans le domaine social et s'engagent dans les organisations de la société civile.

L'approche pédagogique utilisée par la Tollare Folk High School est mise en œuvre par des enseignants qualifiés et engagés dans les organisations de la société civile. Le processus d'apprentissage est centré sur la recherche de solutions aux problèmes et la promotion d'acteurs en faveur du changement social. Les méthodes d'apprentissage sont conçues sur la base des expériences des participants, afin de combiner l'apprentissage individuel et collaboratif, et d'impliquer les apprenants dans le processus de planification.

Document fourni par la FOLAC - Learning for Active Citizenship au nom de la Tollare Folk High School, que nous remercions

5.24 Travailler avec la communauté des gens du voyage et des Roms pour mettre un terme à la discrimination en faisant prévaloir la justice sociale et les droits humains (Irlande)

Pavee Point Traveller's Center

Pavee Point Traveller's Center (Centre Pavee Point pour gens de voyage) est une organisation à but non lucratif qui se consacre à l'assistance de groupes d'irlandais nomades. Créée en 1983 comme institution de formation continue afin d'encourager la promotion des aptitudes et la solidarité au sein de la commu-



nauté nomade, elle représente aujourd'hui les intérêts des nomades. Ses membres, constitués aussi bien de sédentaires que de nomades, sont en quête d'une meilleure qualité de vie pour les gens du voyage irlandais et cherchent à faire prévaloir la justice sociale, la solidarité, le développement socio-économique et les droits humains. Leur méthode, qui consiste à travailler avec les nomades et non pour eux, est fondée sur le principe de la reconnaissance des cultures ethniques.

En juillet 2012, l'organisation a mis en place une initiative en faveur de l'éducation dont le but est d'appliquer une double approche pour satisfaire les besoins éducatifs des gens du voyage ; cette double approche consiste à :

- promouvoir l'inclusion des gens du voyage dans le système éducatif en travaillant en partenariat avec les prestataires éducatifs
- combattre l'exclusion des gens du voyage du système éducatif en travaillant efficacement avec leur communauté.

Dans cet objectif, Pavee Point organise des exposés et des cours magistraux, souvent avec le soutien de nomades, par exemple à l'Université de Dublin ou à l'Université de Syracuse à New York. Les nomades peuvent également participer au centre Pavee Point à des programmes sur des thèmes aussi variés que la médiation, la santé, les jeunes et l'abus de drogues, ou être éclairés sur le thème de la violence exercée sur les femmes.

Pavee Point conçoit et propose des formations en cours d'emploi et des cours de renforcement des capacités pour les organisations communautaires, les gens du voyage et les autres organismes ou agences qui travaillent avec eux. L'organisation a développé et piloté des initiatives innovantes ; elle pilote des projets contribuant à l'amélioration de l'éducation des gens du voyage, de leurs conditions de vie et de leur inclusion sociale.

Des « Hall Meetings » organisés régulièrement et auxquels participent tous les apprenant(e)s, les collaborateurs et la Direction favorisent la transparence, la discussion et la participation. Lors de ces réunions, on aborde les thèmes relatifs à l'organisation, mais également les sujets d'actualité politique qui sont discutés et analysés.

Document fourni par l'Educational Disadvantage Centre, St. Patricks College, au nom du Pavee Point Travellers' Centre, que nous remercions

5.25 L'intégration ne se résume pas à l'apprentissage des langues : elle consiste à combiner l'assistance, l'éducation, la formation professionnelle et les clubs linguistiques (Estonie)

Integration and Migration Foundation Our People (MISA) - Programme pour l'adaptation et l'intégration de ressortissants de pays tiers dans la société estonienne

L'organisation « Integration and Migration Foundation Our People (MISA) » n'est pas une organisation d'éducation des adultes, mais plutôt l'autorité nationale pour la migration en Estonie. Le « Programme pour l'adaptation et l'intégration des ressortissants de pays tiers dans la société estonienne » est



réalisé en coopération avec l'Université de Tallin. Sont appelés ressortissants de pays tiers les immigrants qui ne sont pas originaires de pays de l'UE, de l'Espace Économique Européen ou de la Suisse, ou bien dont la nationalité n'a pas pu être déterminée.

L'objectif du cours gratuit proposé en deux parties à l'Université Tartu à Narva et au centre de formation pour adultes « Keelepi-

sik » à Tallin est d'une part de permettre aux migrants et migrantes originaires de pays tiers d'acquérir les connaissances linguistiques nécessaires et d'autre part de les préparer à accéder au marché de l'emploi. L'objectif poursuivi est de réaliser une intégration socio-économique globale, en ce sens qu'il s'agit de favoriser les situations dans lesquelles les représentants d'autres nationalités et les Estoniens parviennent à cohabiter dans le pays sur la base d'un sentiment positif. Qu'il s'agisse du contexte du travail, des études ou de la culture, chacun devrait être membre à part entière de la société et y avoir une grande valeur.

Le cours de base, qui comprend 65 heures, fait découvrir aux participants l'histoire, la géographie, la culture et la société estoniennes. Le cours vise également à soutenir les participants dans leur recherche d'informations en matière d'hébergement, d'emploi, de santé,



d'assistance sociale, d'éducation, de formation professionnelle et de tous les autres domaines de la vie quotidienne, les enseignants jouant également le rôle de conseillers et de conseillères en cas de problème. La finalité du cours est d'atteindre le niveau de langue A2 après 364 heures d'enseignement, après quoi un club linguistique qui accueille également les Estoniens qui le souhaitent donne aux participants l'opportunité informelle de continuer à pratiquer la langue dans un environnement protégé en communiquant avec des locuteurs natifs. Le cours de base est dispensé en russe à Narva, à Tallin en russe et en anglais ; mais pour établir un lien pratique entre la langue et la société, le contenu des cours de base et le contenu des cours de langue adaptés aux besoins individuels des participants sont combinés. Les méthodes d'enseignement comprennent un mélange vivant et pratique de cours magistraux, de films, de discussions et d'excursions. Ce programme se veut être un service d'assistance offrant tous les outils nécessaires à une intégration réussie dans la société estonienne.

Document fourni par l'Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA) au nom de l'Integration and Migration Foundation Our People (MISA), que nous remercions

5.26 Acquérir sa voix de citoyen dans une nouvelle langue (Danemark)

Sprogcentret / Kalundborg

Doté d'une expérience de plus de 20 ans en matière de soutien à l'intégration de différents groupes, le centre linguistique de Kalundborg propose aussi bien des cours de langue que des cours sur l'histoire et la culture du Danemark, ainsi que des cours sur le marché de l'emploi au Danemark. Les participants, inscrits par la municipalité, sont des migrants et des réfugiés qui doivent suivre des cours de langue obligatoires pour une durée maximale de 3 ans. Au centre linguistique, les participants sont délibérément abordés de manière ouverte : « Qui que tu sois, tu es le/la bienvenu(e), et nous te traiterons comme un(e) adulte qui a les mêmes droits que les autres » (Irene Wiborg, directrice de



l'école).

Les expériences et les antécédents des participants constituent le point de départ des cours et de chaque apprentissage de la langue. L'école respecte le fait que les apprenants adultes aient chacun leur propre histoire : « Notre tâche consiste à permettre aux participants de fonctionner dans la société. Pour être complète, cette nouvelle vie doit inclure la culture et l'histoire de l'individu. » (Irene Wiborg, directrice de l'école).

Les formateurs et les formatrices adaptent continuellement leurs méthodes d'enseignement et les développent en fonction des besoins individuels des participants. L'école de langue estime qu'il est important que ses enseignants, « soient capables d'enseigner le même contenu de plusieurs manières différentes » (Irene Wiborg, directrice de l'école). Objets, images, excursions dans différents lieux et rencontres avec des personnes des environs servent à transmettre les connaissances linguistiques de manière vivante et durable. La compréhension de la culture et de la société du Danemark et la connaissance de l'histoire et du marché de l'emploi du Danemark permettent de créer un rapport pratique entre la langue et la vie dans ce pays. L'école accorde une importance toute particu-



lière au fait que la relation entre enseignants et apprenants doit être basée sur la coopération et la confiance. Les participants sont encouragés à partager leurs expériences et à parler de leurs problèmes, et bénéficient du soutien du personnel enseignant même en dehors des cours. Celui-ci est également sensibilisé à déchiffrer les signes qui ne peuvent pas être exprimés dans un premier temps.

Le centre linguistique entretient une relation étroite avec l'éducation générale, c'est-à-dire que par la suite, la « citoyenneté active » est pratiquée. En vue de préparer les adhérents à participer activement aux événements politiques, des occasions de s'exprimer et de réfléchir sur les valeurs démocratiques sont toujours créées pendant le cours, en tenant compte du niveau linguistique du cours en question.

Document fourni par la Danish Adult Education Association (DAEA) au nom du Language Centre Kalundborg, que nous remercions

5.27 Réussir l'inclusion par un programme « complet » (Allemagne)

beramí – berufliche Integration e.V.

beramí est une association déclarée qui se consacre particulièrement à l'intégration professionnelle des femmes issues de l'immigration. L'identité d'entreprise de cette association qui a reçu de nombreuses distinctions est imprégnée des principes de reconnaissance, de diversité et de respect, lesquels influencent le personnel, les cours et chacune des activités de l'association. Pour beramí, l'intégration consiste à enclencher des processus qui permettront d'orienter la conscience et le comportement sur les notions de communauté et de communication interculturelle. Ainsi, le devoir d'adaptation revient aussi bien aux minorités qu'à la société majoritaire. Dans ce contexte, la formation professionnelle est tout d'abord considérée comme un élément clé de la participation sociale, mais d'autres possibilités de participation en découlent également.



L'orientation constitue l'axe central et le fer de lance des activités de beramí. Elle est à la base de toutes les offres d'apprentissage chez beramí, que ce soit dans le cadre de la planification de nouveaux cours ou pour des projets complets, les besoins et la situation des migrantes étant toujours la priorité. Chaque client - c'est ainsi que beramí désigne elle-même ses participants pour mettre l'accent sur la relation d'égalité avec l'institut - est abordé de manière ouverte par les conseillères qui établissent un rapport de confiance réciproque, valorisent le fait que tous les êtres humains possèdent des aptitudes et des compétences précieuses, même s'ils n'ont pas encore de formation professionnelle par exemple, et n'excluent d'emblée aucune option de développement. Les conseils d'orientation ont pour but d'aider chaque client(e) à trouver son chemin personnel et de l'encourager à s'engager sur cette voie, qu'elle soit longue ou courte.

Le programme de cours et de projets vaste et diversifié proposé par beramí vise toujours à combiner les exigences en matière de travail et de qualification (surtout pour les défis d'une société de l'information) avec les besoins et la situation de chaque cliente. Ainsi, dans son contexte global, le processus d'apprentissage doit toujours se dérouler dans le sens « d'apprendre pour apprendre », les expériences antérieures doivent être identifiées, de nouvelles compétences et aptitudes développées, l'estime de soi encouragée et enfin, les clientes doivent pouvoir faire l'expérience de la reconnaissance professionnelle. beramí dispose d'un important réseau de coopération dont le but est de connecter des expert(e)s et

entretient également avec la « maison d'apprentissage » une infrastructure de promotion de l'engagement auto-organisé et de l'engagement des citoyens pour permettre aux migrantes de déployer leurs compétences de la meilleure manière possible.

Outre ses prestations d'orientation et ses propres cours et projets, beramí s'engage en particulier dans la reconnaissance de la formation professionnelle et générale acquises dans le pays d'origine.

Document fourni par le Centre Leibniz d'apprentissage tout au long de la vie de l'Institut allemand d'Éducation des Adultes – au nom de beramí, que nous remercions

5.28 Inspirer la confiance et l'assurance pour l'éducation (Turquie)

Centre de formation public d'Altindag

Créé en 1971 et financé par le ministère de l'éducation nationale de Turquie, le Centre de formation d'Altindag est situé dans une région où le statut



socio-économique de la population est relativement bas. Depuis sa création, le centre de formation continue s'est spécialisé dans la formation professionnelle des femmes. Malgré son budget restreint, le centre est en mesure de proposer



ces cours gratuitement.

Le centre considère que ses participant(e)s sont des personnes intelligentes, curieuses et motivées qui sont prêtes à apprendre de manière responsable et qu'elles ne diffèrent par conséquent pas des autres groupes d'acteurs ou groupes

cibles dans leur comportement en matière d'apprentissage. Les femmes peuvent participer à un programme leur permettant d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou « High School Diploma Program » (CDP) ou encore un diplôme national externe ou « National External Diploma Program » (NEDP). L'objectif de ces deux programmes est l'obtention d'un certificat de fin d'études. Le premier programme vise à combler les lacunes existantes dans les matières de base telles que les mathématiques, l'histoire et les sciences physiques avec l'aide d'enseignant(e)s engagé(e)s et des classes

à effectifs réduits. Le programme NEDP offre aux étudiants la possibilité de développer dans des situations de la vie quotidienne les expériences et connaissances acquises de manière informelle à travers leur travail, leur famille et leur engagement dans la communauté, de les



utiliser et de les évaluer pour se développer sur le plan professionnel. La formation continue formelle comprend également des cours de culture générale tels que des cours d'anglais, de sciences sociales et de mathématiques, ainsi qu'un

programme permettant de se préparer à l'obtention de la nationalité turque. Outre l'éducation formelle, il existe également au département des technologies de l'information du centre une offre de cours de formation non formelle et informelle des femmes.

La structure du programme et de l'enseignement est adaptée de manière flexible aux besoins des adultes. De nombreux cours peuvent être par exemple suivis à domicile de manière autonome.

Document fourni par Hydra International Projects & Consulting au nom du Altindag Public Education Centre, que nous remercions

6 Définitions: les cinq principes d'OED

Principe d'OED : Donner la parole et laisser le choix à l'apprenant

Ce principe semble correspondre à l'ancien terme éducatif allemand 'päda-



Le centre de formation EELC Ontika est une illustration parfaite de **la gentillesse et de l'amabilité** avec laquelle les éducateurs et les conseillers utilisent l'environnement et les méthodes non-formels et informels. Ils ne travaillent pas seulement pour les immigrés, mais aussi avec eux. 5.2 Tiina Jääger, Association estonienne d'éducation des adultes non-formelle (ENAEA)

gogische Kniebeuge' (généflexion pédagogique). Le concept implique que le personnel de formation continue, ou bien l'enseignant, s'engagent activement et agissent de manière indépendante en utilisant leurs connaissances pédago-

À l'origine un centre d'information traditionnel pour les adolescents et les jeunes adultes, Antenne Jeunes Flandre a dû adapter ses services aux besoins des jeunes demandeurs d'asile et d'immigrés sans qualifications formelles. Au lieu de les envoyer dans d'autres organismes, AJ Flandre est restée fidèle à ses principes: conseiller tous les jeunes indépendamment de leur origine. Elle a mis en place un puissant réseau de partenaires locaux qui coopèrent afin de constituer un premier pas vers l'inclusion sociale. Son travail est un exemple touchant de la manière dont tout est rendu possible grâce au **fort engagement de l'équipe**. 5.3 Mélanie Schoger, La Ligue de l'enseignement

giques. Tous doivent avoir envie de s'intéresser activement au monde des autres et de se montrer ouverts et attentifs lorsqu'ils rencontrent des participants (potentiels). Cette compétence n'est pas une caractéristique « naturelle » ni innée chez

Le Greenwich Community College (GCC) et le projet GREAT montrent très bien comment l'approche pro-active d'éducation et d'inclusion sociale a contribué à l'autonomisation des anciens soldats Gurkha (Nepali) et des membres de leurs familles, qui ont maintenant leur mot à dire sur les offres de formation; ces projets démontrent comment, grâce aux activités de sensibilisation, les apprenants ont pu prendre la parole et participer entièrement au développement et au succès des cours. 5.1. Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

chaque individu ou chaque employé de la formation continue. Les stéréotypes et les comportements correspondants (dangers des stéréotypes, Steel 1997) font partie de la vie quotidienne de chaque individu, ils sont issus des mondes culturels et d'expériences qui remontent loin dans le passé.

Les femmes ont été invitées à un café dans le centre de formation pour adultes où elles ont rencontré l'enseignante et une conseillère. Les méthodes pédagogiques non formelles, à la fois basées sur l'expérience et flexibles, ont favorisé la diversité et le développement de l'autonomisation dans la classe. L'enseignante connaissait les objectifs **mais en chemin, les apprenants ont décidé**, avec elle, **de ce qu'ils voulaient apprendre, et comment**. Les méthodes étaient en même temps axées sur le travail en groupe et individuel, basées sur la coopération, tout en gardant un espace pour chacune. Grâce au projet, certaines ont pu trouver un travail ou poursuivre leur formation, d'autres ont mis en place une association locale d'aide aux femmes roms. 5.4. Ingegerd Akselsson Le Douaron, Learning for Active Citizenship - FOLAC

Ceci requiert du professionnalisme, un travail préliminaire et des contacts avec des gens qui ont déjà eu activement affaire avec le groupe et/ou en font partie. En termes d'OED, la manière la meilleure et la plus directe, pour ceux qui veulent

L'école pour adultes La Paz est un exemple de bonne pratique en raison de son impact en termes de résultats d'apprentissage et de transformation de l'environnement et des personnes. L'école accueille de nombreux Roms victimes d'exclusion sociale, éducative et professionnelle, qui améliorent leur situation grâce à l'école. Cette école est un exemple de sensibilisation et d'autonomisation de la communauté rom; les principaux obstacles à l'accès à l'éducation des adultes pour les familles roms ont été surmontés grâce à leur engagement dans les principaux espaces de prise de décision de l'école; ils ont créé l'école pour adultes au sein des équipements de l'école primaire, **reconnu et valorisé leur propre culture** et des styles de vie basés sur le dialogue égalitaire et l'égalité des différences. Les classes accueillent des Roms et des non-Roms vivant dans le même quartier. 5.5. *Mayte Hermosa, Aula de Adultos La Paz.*

apprendre depuis le début, est de les encourager à s'exprimer et à concrétiser leurs propres rêves (d'apprentissage) et leurs aspirations éducatives.

Principe d'OED: cohérence didactique

Le second principe concerne la capacité de l'éducation des adultes de coordonner les contenus, les méthodes et les groupes d'apprenants : la



didactique. Apprendre avec les participants demande une approche individuelle (repères individuels – dans le cas idéal, les participants peuvent apprendre à leur

Cet exemple illustre bien l'approche d'apprentissage individualisée qui mélange les méthodes éducatives non formelles et participatives développées par La Ligue de l'enseignement en Dordogne, France, afin de favoriser l'insertion. Il souligne également combien cette approche est importante si l'on veut réussir, en prenant comme point de départ de l'apprentissage les compétences des apprenants.

5.6. Mélanie Schoger, *La Ligue de l'enseignement*

propre
rythme et
progresser
individuel-
lement en
utilisant les

programmes assistés par ordinateur) afin de constater par eux-mêmes leurs progrès (autonomisation) tout en étant capables d'interagir avec le groupe, d'avoir des contacts et de se socialiser sans se laisser démotiver par des « comparaisons sociales » (voir 5.6).

C'est dans ce sens que Denmark/ Folkevirke a développé du matériel didactique (voir 5.7) : Folkevirke a mis à dis-

Depuis longtemps, Folkevirke utilise le cercle d'étude pour autonomiser (le plus souvent) les femmes dans le cadre de discussions et de débats. L'objectif est d'encourager la citoyenneté active, et il a été très intéressant de suivre leur travail d'inclusion et de débats culturels. À ce jour, les résultats sont prometteurs et nous trouvons que la méthode de travail est bonne et facilement adaptable à d'autres groupes. Le cercle d'étude donne aux participants de meilleures bases pour s'engager dans le processus démocratique et leur permet de comprendre que chaque individu a quelque chose à offrir à la société. Ces fondements et cette autonomisation comptent parmi les pierres angulaires de la tradition danoise en matière d'éducation non formelle pour une citoyenneté active. 5.7 Mai-Britt Tollund, *Danish Adult Education Association (DAEA)*

position le matériel utilisé dans son débat sur l' « intégration culturelle ». Le matériel se compose d'une explication du projet, d'une introduction sur le sens des

soi-disant « groupes d'études » et sur la manière dont ces groupes sont soutenus. Du matériel d'auto-évaluation est

DAFNI KEK est un bon exemple de petite organisation locale à vision européenne qui a développé son propre parcours d'apprentissage grâce au respect mutuel entre tous les acteurs impliqués: l'État, l'institution même, le personnel et les utilisateurs finaux issus de la large communauté de référence. Flexible et ouverte aux informations qui lui proviennent de divers canaux sociaux [sans emplois jeunes ou longue durée, communautés roms, migrants et femmes rurales] et pouvant être transformées en défis d'apprentissage, en coopération prometteuse et en nouvelles chances de motivation. De cette manière, l'autonomisation est un processus en émergence pour les deux parties: pour l'institution dans un environnement compétitif et changeant, et pour les demandeurs issus d'un large éventail de groupes sociaux ayant des besoins différents. 5.8 Vassiliki Tsekoura, *Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK*

également disponible, ainsi que du matériel didactique – suggestions thématiques et exemples de questions – permettant de travailler dans les groupes d'étude. Ce matériel a fait l'objet de tests interculturels pour les phases ultérieures du projet OED.

Tout comme dans le projet du partenaire espagnol (voir 5.16), c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'intervention sans dialogue, l'exemple de bonne pratique de la Grèce a développé un « dialogue mixte » de méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui combine avec flexibilité les méthodes « traditionnelles » d'éducation des adultes et des éléments plutôt informels (organisation de cafés et de repas par les enseignants), de sorte que la communication et le contact direct avec tous les participants est maintenu ; même les mal-entendants ne sont pas exclus grâce aux messages écrits ! Le « nouveau » matériel didactique et les nouvelles combinaisons « traditionnelles » de matériels pédagogiques n'existeraient pas sans un réseau au niveau macrodidactique qui inclut les organisations d'entraide entre les migrants, les organisations de personnes handicapées, les églises locales et les acteurs locaux, dont les idées peuvent être transférées dans les contenus d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et la composition des groupes d'apprentissage.

Il s'agit généralement du « danger des stéréotypes » (voir Keller & Molix, 2008), autrement dit lorsque des gens habitués à être traités comme un groupe cible avec certaines difficultés d'apprentissage et des déficits éducatifs escomptés se comportent conformément au stéréotype qui leur est attribué (plus particulièrement dans les situations d'apprentissage/de test). Ils profitent rarement des cours alternatifs d'action / d'opportunités d'apprentissage, bien que ces derniers puissent leur permettre de « désapprendre » et de « rompre » avec les attitudes usuelles qui, dans certains cas, leur sont néfastes.

C'est précisément ici qu'intervient le Café pédagogique Pyramidops (5.9) : grâce à sa méthode didactique, les gens ne se sentent pas menacés par les stéréo-

types – (Lave, *que des femmes vine, en Californie, en faisant étaient inca-*

Nous avons choisi ce projet parce qu'il peut servir d'exemple si l'on veut louer un espace public (un marché à Vienne) afin d'atteindre un groupe spécifique (femmes immigrées) où il a l'habitude de se trouver. La valeur ajoutée est le transfert des activités éducatives et de conseil dans des lieux publics. 5.9
Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien

1988, a montré au foyer à Irnie, capables mathématiques leurs courses, pables de faire

les mêmes opérations dans une salle de classe). Cependant, il est difficile pour ce lieu d'apprentissage de créer un lien avec la « société intégrée des apprenants adultes » étant donné qu'il reste protégé et séparé du reste. D'un autre côté, le Mamak Adult Education Centre (5.10) est en mesure d'offrir aux groupes marginaux ou aux groupes qui, autrement, ne pourraient pas participer à des

formations continues, un immeuble moderne équipé d'un matériel technique de haute qualité. Ce nouvel environnement d'apprentissage est très intéressant et attire tous les habitants de la région.

Le centre a été fondé dans le cadre du projet financé par le programme MATRA. Le but du projet était d'autonomiser des femmes issues de divers groupes à l'aide de programmes de développement individuel et de formations professionnelles accompagnés de programmes de socialisation, afin de les sensibiliser une fois leur certification obtenue. Nous avons cependant choisi le Mamak Public Education Centre comme bon exemple en raison de ses programmes de formation, qui fournissent une compréhension largement acceptée des valeurs et des priorités européennes en plus de l'orientation professionnelle. 5.10 Arzu Ozyol , HYDRA International Projects & Consulting

Il est « accessible » dans la mesure où il est gratuit ; les certificats, l'éducation de base et les cours d'enseignement général sont gratuits.

Principe d'OED: Permettre aux professionnels d'inverser les rôles : enseigner en utilisant l'expertise des apprenants



À l'instar du premier principe, celui-ci est l'un de plus radicaux dans la mise en œuvre de l'OED : la limite entre le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant est brouillée : les enseignants deviennent apprenants, les apprenants deviennent enseignants ! La force de ce principe se manifeste particulièrement dans cinq exemples de bonnes pratiques. Certains s'inspirent de l'expertise des personnes concernées dans la mesure où leur situation semble particulière et ne peut être résolue par la formation continue sans les connaissances d'experts dans leur « propre domaine » ; dans d'autres exemples, ce principe s'est avéré utile lorsque l'expertise professionnelle (agriculture) ne peut pas être offerte par les responsables éducatifs et doit être confiée à des experts locaux (cf. 5.13).

Cette étude de cas de bonne pratique montre comment le gouvernement local, à travers le Leicester City Council's Adult Skills and Learning Service (LASALS) et dans le cadre de son partenariat avec le secteur volontaire et communautaire, continue à engager des apprenants marginalisés, se fait le champion d'un engagement constant en faveur d'apprenants extrêmement défavorisés et se concentre sur l'autonomisation communautaire. 5.11 Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

Dans cet exemple intitulé 'Third Age: Fáilte Isteach', l'Irlande a dressé une liste

L'Agro Jobs est un bon exemple d'autonomisation, plus particulièrement si l'on considère que le processus d'intégration des migrants est plus facile à réaliser lorsqu'ils deviennent eux-mêmes agents de la qualité de leur quotidien. Dans la pratique, il s'agit non seulement de faciliter l'autonomisation des femme et des jeunes immigrés en améliorant leurs compétences et en favorisant leur insertion professionnelle, mais aussi en les faisant réfléchir sur les moyens d'améliorer les conditions de vie de leur communauté grâce à leur implication critique dans les processus agricoles et la production.. 5.13. Vassiliki Tsekoura , Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK

des supports fournis aux volontaires responsables des cours de langue dans le projet, y compris du matériel d'apprentissage de l'anglais (5.14).

Third Age, Fáilte Isteach est un projet communautaire de volontariat dans lequel des volontaires d'âge mûr sensibilisent les nouveaux migrants qui arrivent dans notre pays en leur donnant des cours d'anglais. Le projet, établi en 2006 dans une communauté locale, est aujourd'hui actif dans tout le pays. Fáilte Isteach fait une différence positive en faisant tomber les barrières vécues par les migrants et les communautés dans lesquelles ils vivent. Fáilte Isteach, qui a une grande importance au niveau européen, a été récemment enregistré en tant qu'exemple de meilleure pratique dans son domaine sur la page web de l'UE pour l'intégration, et en tant qu'expérience adaptable dans les autres pays de l'UE. 5.14. Dr. Catherine Maunsell , Ireland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra; A College of Dublin City University

'San Marti' (5.15) est également impliqué dans la formation continue des multiplicateurs

Migrantinnen lotsen Migrantinnen (les migrantes guident les migrantes). Les participants à ce projet étaient à la fois des apprenants et des enseignants. Le projet est une combinaison effective entre sensibilisation et autonomisation: d'un côté, les multiplicateurs ont assuré la liaison avec les participants dans les cours d'intégration. De l'autre, en contribuant activement au processus d'intégration des autres, les multiplicateurs se sont autonomisés eux-mêmes. 5.12. Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)

dans le domaine du « dialogue égalitaire ». Ici aussi la position des individus dans le processus d'enseignement et d'apprentissage est le facteur décisif en termes d'autorité, et non pas leur statut.

L'école pour adultes La Verneda Sant Martí, fondée en 1978, est un exemple de référence en éducation des adultes. Elle accueille actuellement 150 volontaires et 2 048 apprenants de 43 nationalités différentes. C'est un projet résolument communautaire basé sur l'apprentissage dialogique et la pédagogie critique de Paulo Freire, dans lequel tous les individus sont importants mais aucun n'est indispensable. Les apprenants participent à tous les espaces de prise de décision. Les points clés sont: l'éducation gratuite (tous les cours et toutes les activités sont gratuits), les horaires (l'école est ouverte tous les jours, du lundi au dimanche, de 9h à 22h afin de respecter la disponibilité des personnes auxquelles ils s'adressent), la relation étroite avec le quartier (engagé dans les demandes du quartier, répondant aux besoins de tous le voisinage. 5.15. Bernat Oro, Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí.



Principe d'OED : Cohérence spatiale

Le projet 'jardin interculturel' (5.18) peut être considéré comme une stratégie de

Le jardin interculturel de **Dachau** offre aux migrants l'opportunité de participer à la construction de l'espace public – grâce au jardin même, mais aussi en organisant des festivals et d'autres activités en commun. Cet excellent exemple montre comment un projet commun peut se transformer en un site propice aux opportunités d'apprentissage informel (p.ex. l'allemand est la seule langue parlée dans le jardin), encourage l'apprentissage non formel et en même temps, la participation.. 5.18. *Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)*

Nous avons choisi cet exemple parce qu'il contient certains éléments clés d'inclusion et d'autonomisation. Il contient également des aspects de **sensibilisation, dans la mesure où l'enseignement a eu lieu sur place, là où vivent les participants.**

Il était axé sur les besoins de la vie réelle – avancer dans la société par exemple – plus que sur les « compétences pour la citoyenneté » ou sur la description formelle d'un système. Il utilise une approche non formelle propice à la participation et à la flexibilité vis-à-vis des besoins des apprenants. Il était ciblé sur un groupe qui devient vite exclu : les femmes migrantes. L'utilisation du finnois en tant que langue d'enseignement plutôt que comme matière crée des synergies. 5.16. *Johanni Larjanko, Finish Adult Education Association (FAEA)*

sensibilisation, dans la mesure où le jardin lui-même, ou encore la communauté du jardin, offrent diverses opportunités d'apprentissage. En outre, les jardiniers entrent

“Préparation à la création de petites et moyennes entreprises” est un bon exemple pour encourager les sans-emplois à **créer leur propre petite entreprise** et se sentir responsables de leur propre carrière. Les connaissances acquises pendant la formation en gestion de PME leur fournissent les bases nécessaires pour réussir leur intégration dans la société. 5.17. *Evelina Vaskova, House of Science and Technology*

En discutant sur leur vie, leur expression dans un projet artistique et surtout, en **affichant publiquement les résultats**, une multitude de processus d'apprentissage ont été créés pour les migrants participant au projet, ce qui leur a permis de gagner de la confiance en soi et de le reconnaître eux-mêmes. 5.19. *Birke Dasch, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*

en contact
avec un
centre de
formation
pour adultes

par l'intermédiaire du jardin et prennent connaissance des cours offerts. Le jardin contribue à établir une relation de confiance envers l'institution éducative et fait tomber la barrière qui les empêche de participer à des activités de formation au Centre d'éducation des adultes de Dachau.

Le jardin a été créé suite au besoin de se montrer hospi-

Nous avons sélectionné le projet ('Dans le parc') parce qu'il témoigne d'une **ap-proche très modérée pour atteindre un groupe d'apprenants (potentiels)** apparemment hostiles aux organismes de formation pour adultes. La valeur ajoutée du projet réside dans le fait qu'il peut servir d'exemple pour d'autres cas et qu'il est facilement adaptable. 5.21. *Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien*

taliers envers les communautés de migrants et de contribuer à les faire accepter par la communauté allemande. Les environnements d'apprentissage naturels comme les « Schrebergärten » et les parcs artificiels (5.21) créent des espaces

d'apprentissage novateurs pouvant être découverts par les apprenants adultes, souvent accompagnés de multiplicateurs et de participants. C'est grâce à 'l'idée d'espace' explorative et courageuse que le jardin a du succès. D'autres 'espaces' peuvent également être considérés comme des activités d'éducation des adultes durables : par exemple, une exposition d'art dans laquelle ils exposent leurs travaux (5.19).

Dans **notre école**, parents et enseignants sont conscients du fait que le développement communautaire commence par l'amélioration des compétences sociales, que nous portons tous en nous, afin de créer une atmosphère de confiance autour de nos rapports personnels dans notre environnement familial. Le moyen de mettre en pratique ce processus d'apprentissage est de créer des espaces de participation scolaire visant à ce que **les familles partagent des expériences** qui les placent à un niveau commun de coexistence. 5.20. *Juan Maza Amodeo, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad - MPDL*

Il semble que ce principe soit le 'plus créatif' et le 'plus libre' de tous, dans la mesure où il demande de créer des lieux où les participants peuvent apprendre sans crainte et sans barrières. Même l'école (5.20) en soi fait partie du répertoire : les adultes qui ne 'sont pas habitués à apprendre' y découvrent une vision de l'apprentissage basée sur les besoins éducatifs de leurs enfants : c'est l'apprentissage en famille !



Principe d'OED: offres holistiques

Le fait de se concentrer sur des groupes cibles menacés d'exclusion lorsque nous planifions des programmes d'apprentissage risque de former des groupes à problèmes et par conséquent, de renforcer les mécanismes d'exclusion sociale. La formation continue doit donc proposer des initiatives menant à l'inclusion dans le processus éducatif et en même temps ouvertes aux transitions. Ceci demande plus que de simples paramètres didactiques : les services et les structures du cours doivent varier et avoir l'esprit ouvert.

Berami est un excellent exemple en ce qui concerne l'Allemagne : il montre comment les femmes migrantes, dans un esprit ouvert et respectueux, parviennent à compléter leurs propres compétences en ayant recours à **des services comme le conseil, l'éducation et les dispositifs éducatifs**. L'organisation est inconditionnelle envers elle-même et les participants, et elle est convaincue que la réalisation de l'inclusion est gérable à condition d'être accompagnée d'une supervision professionnelle et d'un appui des deux côtés.
5.27. PD Dr. Monika Kil, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Les exemples de bonnes pratiques décrits ici sont représentatifs de ce principe. Berami opère de la manière suivante : si, après les premières sessions, il s'avère que les compétences et les qualifications peuvent aider à trouver un emploi, aucun cours de formation continue 'local' n'est proposé – à première vue, un désavantage pour l'organisation. Au lieu de cela, on leur conseille de ne pas participer à la for-

mation
continue
mais de
se con-
centrer
sur la re-

Pavee Point est une organisation non-gouvernementale irlandaise clé qui entièrement **axée sur les besoins** des Gens du voyage irlandais, qui constituent un groupe minoritaire à la fois exclu et marginalisé. Pavee Point est également l'une des principales organisations irlandaises à s'engager dans des actions directes et ciblées avec les Roms. Pavee Point reconnaît les grandes similitudes en matière de culture et de tradition entre les Roms et les Gens du voyage. Au niveau européen, elle représente l'Irlande au Forum européen des Roms et des Gens du voyage. 5.24. Dr. Catherine Maunsell, Ireland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra; A College of Dublin City University

cherche d'emploi, et Berami les aide sous tous les aspects, par exemple en reconnaissant leurs qualifications. Dans d'autres situations, ils cessent de participer aux cours de l'institution pour s'engager dans leurs réseaux.

Pavee Point,
autre illustration
clé de ce principe,
se caractérise par
le fait qu'il organise

L'Integration and Migration Foundation Our People (MISA) est un programme qui aide les immigrés à s'intégrer dans la société. Il montre que **la langue ne sert pas qu'à** s'adapter et qu'il s'agit d'un processus multidimensionnel. 5.25. Tiina Jääger, Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA)

ment, des outils leur permettant de devenir des acteurs du changement social. Ceci est rendu possible grâce à des enseignants à la fois qualifiés et engagés, et à un apprentissage participatif basé sur l'expérience et étroitement ancré dans la société civile. 5.23. Mats Ehn, Learning for Active Citizenship - FOLAC

des 'réunions publiques' régulières auxquelles participent tous les apprenants, le personnel et les responsables de la gestion organisationnelle. Ces réunions ne sont pas seulement garantes de la transparence pour tous, une occasion de discuter et de s'engager sur des sujets éducatifs et organisationnels ; elles permettent aussi de traiter, de discuter et d'analyser, dans une plus large mesure, les questions politiques et leur impact sur les membres des communautés des Gens du voyage et des Roms tout en encourageant les processus de changement social par le biais de mesures inclusives.

Aucun exemple de bonne pratique n'est fait sur un seul schéma. Ils sont tous flexibles et bénéficient du soutien institutionnel d'autres institutions et d'autres parties prenantes, ce qui implique la prestation d'offres d'apprentissage mixtes.

Le Centre d'accueil de jour pour les femmes d'Amérique latine, 'Pachamama' est un espace de rencontre et d'intégration sociale dans un cadre de démocratie participative.

'Pachamama' fait partie d'un processus de développement de la communauté dans laquelle il est ancré et où sont coordonnées et coopèrent un grand nombre d'institutions et de ressources sociales: la Commission Health Care, la Commission pour l'éducation, la Commission pour l'égalité, le Centre de formation pour adultes, etc. Le Centre civique dans lequel se déroulent les activités est unique en son genre au sein du réseau de service public espagnol. L'expérience, les connaissances et la pratique qui émanent de 'Pachamama' pourraient être transférées dans n'importe quel autre contexte; il suffit de prêter attention aux besoins et aux intérêts des personnes avec lesquelles nous allons travailler, plus particulièrement ceux qui ont un lien direct avec leurs particularités culturelles. 5.22. Daniel Gonzalez Valdepenas, Candelita, Centre social « Pachamama » pour femmes latino-américaines

Le Centre linguistique de Kalundborg est un bon exemple de partenariat entre les secteurs de l'apprentissage non formel et formel, qui tient compte à la fois des exigences du gouvernement et des valeurs et des méthodes de travail du secteur non formel. Les recommandations du centre consistant à mélanger les cours de langues et les cours ayant trait à la vie courante et à l'acquisition de connaissances sur les institutions et les traditions danoises – sur le lieu de travail, dans la vie politique et dans la vivante société civile danoise, essentiellement composée d'associations bénévoles – donne aux participants des bases vitales solides'. 5.26. Mai-Britt Tollund, Danish Adult Education Association (DAEA)

7 Clés pour l'élaboration de lignes directrices méthodologiques permettant de développer l'éducation des adultes

Le succès de l'apprentissage des participants à des formations et le succès d'une institution dépendent largement des compétences du personnel enseignant. Les compétences sociales, l'autonomisation et les compétences spécifiques sont particulièrement importantes. Dans le cadre de ce projet, il est essentiel d'avoir une attitude constructive et une opinion positive de l'inclusion sociale. Au moment de la collecte des cas, nous avons interrogé le personnel enseignant sur ses compétences. Sur 28 exemples de bonnes pratiques, 25 ont fourni les informations demandées. La liste ci-dessous énumère les compétences les plus courantes et les moins courantes relevées dans les exemples (c.f. NIACE 2001) :

Place	Compétence	Nombre
1.	Capacité d'interagir avec les gens/de les écouter et d'identifier leurs intérêts et leurs besoins éducatifs	23
2.	Capacité de s'adapter à différents groupes et différentes situations	22
3.	Sensibilité et respect des autres et des communautés d'accueil	21
3.	Capacité de réagir à des souhaits et à des besoins extrêmement différents	21
4.	Capacité d'organiser et de coordonner des réunions	18
5.	Capacité d'effectuer des recherches locales	17
5.	Capacité d'identifier des réseaux locaux	17
5.	Capacité de contacter diverses agences, divers groupes et divers individus, et de négocier avec eux	17
6.	Capacité de trouver des locaux et d'en négocier l'utilisation	12
7.	Capacité de négocier des prestations entre des groupes et des prestataires	11

Les compétences 'Capacité d'interagir avec les gens/ de les écouter et d'identifier leurs intérêts et leurs besoins d'apprentissage', 'Capacité de s'adapter à différents groupes et différentes situations', 'Sensibilité et respect des autres et des communautés d'accueil' et 'Capacité de réagir à des souhaits et à des besoins extrêmement différents' sont celles qui ont été mentionnées le plus fréquemment. On peut les considérer comme des compétences pédagogiques 'typiques' axées sur la 'sensibilisation'. La sensibilisation (éducative) est un processus dans lequel des personnes ne participant normalement pas à des formations pour adultes sont contactées dans des contextes non-institutionnels, de sorte

qu'elles finissent par participer, voire planifier et contrôler des activités, des programmes et des formations adaptés à leurs situations et à leurs besoins'. (Ward, 1986, NIACE, Briefing Sheet n°17). La sensibilisation peut être mise en œuvre en vertu de ces principes. 'Local' peut avoir des sens multiples qui demandent des activités différentes. La sensibilisation peut par exemple avoir lieu par contact direct avec les gens, mais aussi par le biais de coopérations et de réseaux pouvant créer une base de confiance et atteindre des participants. Il y a quatre modèles de sensibilisation (NIACE 2001) :

- Modèle satellite = mise en place de centres proposant des formations dans des communautés situées en dehors des lieux ou des campus principaux
- Modèle péripatétique = travail dans des sites tels que résidences, centres d'accueil de jour, résidences pour personnes âgées, centres communautaires, hôpitaux, prisons)
- Modèle de sensibilisation externe : les gens sont contactés hors des organismes : dans la rue, les centres commerciaux, les pubs, à la porte des écoles
- Modèle de sensibilisation à domicile = on se rend chez les gens ou on leur propose des services à domicile.

Ces modèles requièrent tous des activités différentes dans les domaines du réseautage, de la prise de contact et de l'établissement de relations, et constituent un point de référence pour gérer la sensibilisation avec professionnalisme.

Outre les compétences mentionnées, le personnel enseignant a également été interrogé sur les autres compétences considérées comme importantes par les partenaires. Les compétences suivantes ont été mentionnées (chacune une fois seulement)

- Sensibilité aux questions de genre
- Motivation pour l'apprentissage tout au long de la vie
- Capacité de travailler en équipe
- Capacité d'apprécier la diversité de la vie et de ses propres expériences professionnelles
- Capacité de partager les connaissances
- Promotion de la compréhension des valeurs culturelles
- Compréhension pour les changements démographiques
- Capacité d'utiliser le langage adapté à chaque situation,
- Capacité de mettre en place des aides, du matériel didactique et différentes approches pédagogiques
- Capacité d'agir en tant que mentor pour les participants.

L'évaluation de la grille a montré que toutes les compétences ne sont pas considérées comme ayant la même importance par les divers organismes éducatifs, plus particulièrement lorsqu'il ne s'agit pas des compétences typiques de

l'enseignant le plus souvent mentionnées mais plutôt des autres, comme par exemple la capacité d'effectuer de la recherche au niveau local ou des tâches administratives (p. ex. capacité de trouver des locaux et d'en négocier l'utilisation). Ces compétences sont plutôt associées à la gestion et ne sont pas à la portée de tout enseignant. Il en est de même pour les différents types de formation, pour lesquels toutes les compétences ne sont pas requises dans les mêmes proportions. Mais il s'est avéré que les différentes formations évoquées dans les exemples requièrent parfois des connaissances et une expérience extrêmement pointues et spécialisées. On citera à titre d'exemple la formation en pédagogie sociale offerte par le Centre suédois Tollare (cf. 5.23). Dans ce centre, mis à part la nécessité d'avoir une connaissance approfondie de la pédagogie sociale et des conditions de travail dans ce domaine, le personnel doit aussi connaître les divers aspects de l'abus et du sevrage de drogue. Il doit également savoir traiter de manière adéquate des questions comme l'abus de drogue ou d'autres sujets délicats traités pendant les cours et dont les participants auront au moins une petite expérience.

Afin de réduire cette large gamme de sous-compétences à celles véritablement requises pour poursuivre le développement professionnel dans le domaine de la 'sensibilisation – autonomisation – diversité' et surtout afin de pouvoir les transmettre et si nécessaire, de les utiliser pour la 'formation des formateurs', tous les principes peuvent être appliqués en cinq modules et être mis en pratique à l'aide des exemples, des matériels et des formateurs dans les exemples de bonnes pratiques.

Les principes d'OED eux-mêmes sont des points clés qui vont permettre de poursuivre le développement professionnel :

1. Donner la parole et laisser le choix à l'apprenant
2. Cohérence didactique
3. Permettre aux professionnels d'échanger leurs rôles : enseigner en utilisant l'expertise de l'apprenant
4. Cohérence spatiale
5. Offres holistiques

8 Bibliographie et liens

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2011): Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf

Hoskins, B./Villalba, E./Van Nijlen, D./Barber, C. (2008): Measuring Civic Competence in Europe. A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School. Crell research paper, Eur 23210. Luxembourg: Official publications of the European Communities

Keller, J./Molix, L. (2008). When women can't do math: The interplay of self-construal, group identification, and stereotypic performance standards. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 437-444.

Kil, M./Kronauer, M. (2011): Warum „Inklusion“ und „Exklusion“ wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung bilden können. forum erwachsenenbildung, [*Why "inclusion" and "exclusion" can be important guides for shaping continuing education. Adult education forum*] H 3, 44. Jg., p. 42-46.

Kil, M., Operti, F. and Manninen, J. (2012): Measuring Benefits of Lifelong Learning. In: LLLine, Lifelong Learning in Europe. (Issue:) A world of Lifelong Learning: The Middle East. Volume 17, p. 4-5.

Kil, M. (2012): Zwischenruf: Bildung als Wert an sich [*Interjection: Education as a value in itself*]. In DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, [*In the German Institute for Adult Education magazine for adult education*] 18. Jg., H 4. , p. 47.

Kil, M, Motschilnig, R. and Thöne-Geyer, B. (2012): Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven/What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Perspectives. In: Der Pädagogische Blick - Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen [*In: The Pedagogical View - Magazine for Science and Practice in Pedagogical Occupations*], 20. Jg., H3, p. 164-175.

Kyriazopoulou, M./Weber, H. (Hrsg.) (2009): Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. Odense

Lave, J. (1988): Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge University Press.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin

NIACE (2001): Outreach. NIACE Briefing Sheet, 17. Retrieved (27 February 2012] from http://www.niace.org.uk/sites/default/files/17_Outreach.pdf

Nuissl, H./Hilsberg, J. (2009): „Good Governance“ auf lokaler Ebene – Ansätze zur Konzeptualisierung und Operationalisierung. UFZ discussion paper, 7/2009. URL: <http://econstor.eu/bitstream/10419/44736/1/608714100.pdf>

Reddy, P. (2012). Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn

Steele, C. M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. In: *American Psychologist*. Vol. 52, No. 6, 1997, p. 613–629.

9 Appendice

9.1 Grille OED

Cette grille doit vous aider à réunir des informations utiles sur votre exemple de bonne pratique. De plus, elle structure l'information et facilite notre analyse.

Elle est divisée en trois parties : « indicateurs pour l'usage externe », « indicateur pour l'usage interne » et « informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique ». Les indicateurs pour l'usage externe peuvent être utilisés dans des études et pour analyser votre matériel. Alors que les indicateurs pour l'usage interne ne servent qu'à évaluer l'exemple de bonne pratique. Vous pouvez en tenir compte dans la description de votre exemple de bonne pratique. Mais veuillez ne pas les utiliser en tant que ligne directrice pour des études ou des questionnaires, ni les communiquer à l'organisme. La colonne « Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique » est réservée à vos arguments.

Certains thèmes ne contiennent que deux colonnes (indicateurs pour usage externe et interne), mais pas de colonne pour la description. Dans ce cas, veuillez souligner les indicateurs qui concordent avec votre exemple de bonne pratique.

S'il y a des lacunes dans la description, ce n'est pas un problème, au contraire, elles sont signe de la « sensibilisation dans la pratique ». Ne vous gênez pas pour ajouter des remarques personnelles, les choses qui vous ont surpris(es) et des questions non mentionnées dans la grille ! Il nous importe plus d'avoir une vaste impression de votre exemple que d'avoir une grille entièrement remplie.

Auteurs: Kil, Monika & Henkes, Maren

Pays/partenaire	
Votre exemple de bonne pratique	
Prestataire general ou specialise?	
Raisons objectives de choisir ce prestataire comme exemple de bonne pratique (p. ex. proposé par un organisme national)	
Sources d'information utilisées pour la grille	

1. Information générale sur l'exemple de bonne pratique <i>Cette information doit donner un aperçu sur le prestataire.</i>	
Nom	
Adresse	
Lien page Web	
Lieu du prestataire (urbain, rural)	
Contexte légal/obligations légales	
Certification/accréditation	
Financement <i>Comment l'organisation est-elle financée ?</i>	
Parcours et objectif principal <i>Quand et pourquoi le prestataire a-t-il été fondé ? Y a-t-il eu des changements notoires dans son parcours ? Quels sont ses objectifs-clés ?</i>	

Paramètres	Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique
<p align="center">2. Perception de soi du prestataire <i>L'information sur la perception de soi du prestataire sert à comprendre l'attitude fondamentale qui étaye chaque action éducative et organisationnelle. Elle montre dans quelle mesure l'organisation se considère comme inclusive.</i></p>	
<p>Comment l'organisation comprend-elle l'inclusion et quelle est son attitude envers la diversité : <i>Comment l'organisation « vit-elle » le concept de l'inclusion ? L'organisation reconnaît-elle et considère-t-elle tous les types de diversité (origines culturelle, sexe, âge, handicap, etc.) comme un enrichissement valable ? Quel est le rôle du personnel de gestion dans les activités d'inclusion ? Comment le concept d'inclusion est-il réalisé, à la fois à tous les niveaux de l'organisation et dans chaque action éducative et organisationnelle ?</i></p>	
<p>Coopération intersectorielle et réseautage <i>L'organisation coopère-t-elle avec d'autres prestataires d'éducation des adultes et avec des organismes/institutions d'autres secteurs ? Avec qui et de quelle manière ?</i></p>	
<p>Stratégie de sensibilisation <i>Comment le prestataire met-il en œuvre la sensibilisation ? Veuillez décrire les activités en détail. Veuillez fournir des preuves des différentes activités.</i></p>	

Paramètre	Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique
<p>3. Prestations <i>La description des prestations montre la manière dont le prestataire réalise la sensibilisation et en quoi la diversité est convertie. La description des prestations montre la manière dont le prestataire réalise la sensibilisation et en quoi la diversité est convertie.</i></p>	
<p>Secteurs et domaines de prestations <i>Quelles sont les formations offertes ? Veuillez les décrire (spectre : formel, non-formel, informel ; domaine ; groupe cible ; constellation du groupe ; lieu des cours ; langue ; contenu)</i></p>	
<p>Services <i>Quels services sont axés sur les processus: consultation, conseil, établissement de relations de confiance, participation des personnes à la planification et à la prise de décision, enseignement, support, accompagnement (même après la fin du cours)?</i></p>	
<p>Méthodes d'enseignement <i>Quelles sont les méthodes d'enseignement utilisées ? Sont-elles variées ? Dans quelle mesure sont-elles centrées sur l'apprenant et adaptées aux besoins des participants ?</i></p>	
<p>Individualisation des prestations <i>Comment les besoins et les ressources individuels sont-ils identifiés ? Dans quelle mesure les prestations sont-elles adaptées aux besoins individuels ? L'organisation propose-t-elle un appui supplémentaire (p. ex. mentorat, conseil...) ?</i></p>	

Paramètre	Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique
<p>4. Personnel <i>Les informations concernant le personnel permettent de savoir si le prestataire est lui-même hétérogène ou non. De plus, ces questions nous donnent certaines informations sur la manière dont les enseignants conçoivent l'inclusion et la citoyenneté active, et nous permettent également de savoir s'ils ont les compétences nécessaires pour promouvoir ces idées.</i></p>	
<p>Situation du personnel <i>Combien de personnes travaillent dans les différents services de l'organisation? Quelles sont leurs qualifications? La situation du personnel reflète-t-elle la diversité (multiethnique, diversifiée en termes d'âge et de sexe)?</i></p>	
<p>Sensibilisation <i>Quelles personnes font actuellement du travail de sensibilisation? (veuillez les nommer et indiquer leur adresse électronique si possible)</i></p>	
<p>Développement du personnel <i>Les enseignants et autres membres du personnel bénéficient-ils d'un appui pour développer leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes face à l'inclusion et à la citoyenneté active?</i></p>	
<p>Orientation aux valeurs <i>Les enseignants ont-ils une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion et de la citoyenneté active? Donnent-ils le bon exemple en matière d'inclusion et de citoyenneté active?</i></p>	
<p>Travail en équipe</p>	

<i>Les enseignants travaillent-ils en équipe?</i>	
Stratégies pédagogiques Existe-t-il des stratégies pédagogiques spécifiques ?	
Réflexion <i>Les enseignants ont-ils la possibilité de faire une réflexion sur leur travail, sont-ils encouragés à discuter de l'enseignement, de l'apprentissage et de leur propre développement personnel avec les autres enseignants?</i>	
Compétences de l'enseignant	<p><i>Veillez souligner les compétences des enseignants qui font partie de votre exemple de bonne pratique!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'effectuer des recherches locales • Capacité d'identifier des réseaux locaux • Capacité de contacter diverses agences, divers groupes et divers individus, et de négocier avec eux • Capacité d'interagir avec les gens/de les écouter et d'identifier leurs intérêts et leurs besoins éducatifs • Capacité d'organiser et de coordonner des réunions • Capacité de trouver des locaux et d'en négocier l'utilisation • Capacité de négocier des prestations entre des groupes et des prestataires • Sensibilité et respect des autres et des communautés d'accueil • Capacité de s'adapter à différents groupes et différentes situations • Capacité de réagir à des souhaits et à des besoins extrêmement différents • Autres compétences

Paramètre	Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique
-----------	--

<p>5. Participants <i>Cette rubrique permet de savoir si l'organisation a réussi la sensibilisation et l'inclusion.</i></p>	
<p>Groupe actuel de participants <i>Décrivez les principales caractéristiques des participants (âge, sexe, origines culturelles et autres).</i></p>	
<p>Statistiques des participants <i>Où vont les participants après les cours?</i></p>	

Paramètre	Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique
<p>6. Participation aux formations pour adultes <i>Cette rubrique décrit les efforts déployés par l'organisation pour encourager la participation. Participation signifie à la fois être présents dans les formations et y participer activement. Ceci peut nous donner des idées de stratégies de sensibilisation nouvelles.</i></p>	
<p>Acquisition de participants <i>Comment et où l'organisation essaie-t-elle d'acquérir de nouveaux participants?</i></p>	
<p>Accès aux services <i>Est-il tenu compte des obstacles qui s'opposent à l'accès ? De quelle manière les solutionne-t-on ? (demande, information, frais d'inscription, bâtiment)</i></p>	

<p>Acceptation <i>L'organisation donne-t-elle un sentiment d'acceptation et d'inclusion aux participants? L'organisation évite-t-elle les symboles d'exclusion? Établit-elle des relations personnelles avec les participants?</i></p>	
<p>Engagement des participants <i>L'organisation fait-elle participer les participants et leurs associations à la planification et au développement des formations, ainsi qu'au processus de prise de décision? Les cours encouragent-ils l'indépendance et la participation active? Atteindre un consensus général constitue-t-il un objectif? Les décisions sont-elles transparentes?</i></p>	

Paramètre	Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique
<p>7. Intégration sociale <i>Le prestataire devrait favoriser l'intégration sociale de façon à garantir l'inclusion et à ouvrir la voie à la citoyenneté active</i></p>	
<p>La participation grâce à l'éducation des adultes <i>Les cours encouragent-ils l'engagement politique, la participation professionnelle et sociale?</i></p>	

Paramètre	Informations utiles et raisons pour lesquelles ceci est un exemple de bonne pratique
<p>8. Compétences civiques <i>Les compétences civiques permettent aux individus de devenir des citoyens actifs. L'apprentissage devrait développer les compétences civiques, qui induisent en fin de compte la citoyenneté active. Il faut par conséquent savoir quelles compétences civiques peuvent être considérées comme des résultats d'apprentissage de la formation.</i></p>	
<p>Learning outcomes that are needed for civic competences (CRELL)</p>	<p><i>Veillez souligner les compétences qui sont des résultats d'apprentissage des formations évoquées dans votre exemple de bonne pratique!</i></p> <p>Connaissances:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éléments clés du système politique et juridique (droits de l'homme, droits et devoirs sociaux, gouvernement parlementaire, importance du vote) (niveau local, national, européen) • Institutions de base de la démocratie, partis politiques, programmes électoraux et procédures électorales • Rôle des médias dans la vie personnelle et sociale • Relations sociales dans la société • Histoire et héritage culturel de chaque pays, prédominance de certaines normes et valeurs • Différences culturelles à l'école et dans le pays • Événements marquants, tendances et agents du changement dans l'histoire nationale, européenne et mondiale • Fonction et travail des groupes de volontaires • Connaissance des questions d'actualité politique • Autres connaissances <p>Compétences:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'évaluer une position ou une décision, prendre position et défendre sa position

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Différentiation entre constat et opinion• Résolution pacifique de conflits• Interprétation de messages médiatiques (intérêts et systèmes de valeurs impliqués etc.) (analyse critique des médias)• Capacité de faire une analyse critique de l'information Compétences en communication (capacité de présenter ses idées verbalement) |
|--|--|

9. Évaluation de votre exemple de bonne pratique

Pour finir, nous aimerions que vous examiniez la description de votre exemple dans cette grille. Avez-vous des surprises (p. ex. incohérence avec nos indicateurs)? Veuillez définir le rang de l'organisation parmi les prestataires présents dans votre pays! Est-il envisageable de transférer des stratégies de l'organisation à d'autres prestataires/pays?

10. Index des matériels (visualisation, fréquence audio, photos, matériels de formation, "formations de formateurs"...) dans votre boîte à lettres

9.2 Auteurs des 28 exemples de bonnes pratiques

Chapitre	Institution de bonnes pratiques en EA	Thème central	Auteur de la grille
5.1	Greenwich Community College Angleterre	Prendre la responsabilité de l'inclusion des minorités ethniques	<i>Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)</i>
5.2	EELC Ontika Training Centre Estonie	Favoriser l'inclusion sociale par la langue, le travail et la participation	<i>Tiina Jääger, Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA)</i>
5.3	La Ligue de l'enseignement – Flandre Youth Centre France	Droits et participation pour les personnes dépourvues de droits	<i>Mélanie Schoger, La Ligue de l'enseignement</i>
5.4	Kvarnby Adult Education Centre Sweden	Passer le « fil rouge » et laisser les autres trouver leur propre voie	<i>Ingegerd Akselsson Le Douaron, Learning for Active Citizenship - FOLAC</i>
5.5	Aula de Adultos La Paz Spain	Une école pour adultes qui existe parce que les familles ont eu droit au rêve	<i>Natalia Fernandez, Romani Association of Women Drom Kotar Mestipen</i>
5.6	La Ligue de l'enseignement de Dordogne (La Ligue 24) France	Laisser le choix pour favoriser l'inclusion	<i>Mélanie Schoger, La Ligue de l'enseignement</i>
5.7	Folkevirke Danemark	Dialogue actif comme base des processus démocratiques	<i>Dr. Trine Bendix Knudsen, Secrétaire Général, Danish Adult Education Association (DAEA)</i>
5.8	DAFNI KEK – Developing advanced forces and new ideas through CVET (D.A.F.N.I CVET) Grèce	Travail de formation respectueux des milieux de vie	<i>Vassiliki Tsekoura, Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK</i>
5.9	Verein Pyramidops Autriche	Des environnements alternatifs favorisent de nouveaux potentiels et de nouvelles options d'apprentissage	<i>Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien</i>
5.10	Mamak Adult Education Centre Turquie	Formation pour adultes gratuitement accessible pour tous	<i>Arzu Ozyol, HYDRA International Projects & Consulting</i>
5.11	Leicester Adult Skills and Learning Service (LASALS) Angleterre	Apprentissage face à face : sensibilisation, participation et réaction	<i>Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)</i>
5.12	Mannheimer Abendakademie und Volkshochschul GmbH Allemagne	Des migrant(e)s deviennent multiplicatrices de l'éducation des adultes	<i>Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschulverband (DVV)</i>
5.13	Domokos Office for the Information and Employment of Migrants in Farming Areas Grèce	Les groupes prennent eux-mêmes en charge les infrastructures d'apprentissage	<i>Vassiliki Tsekoura, Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK</i>
5.14	Fáilte Isteach Irlande	Employer des personnes âgées comme enseignants : temps, respect et ouverture à l'interculturalisme	<i>Dr. Catherine Maunsell, Ireland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra; A College of Dublin City</i>

			<i>University</i>
5.15	Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí Espagne	Les multiplicateurs détenant des compétences en apprentissage dialogique sont la clé	<i>Natalia Fernandez, Romani Association of Women Drom Kotar Mestipen</i>
5.16	Kansan Sivistysliitto (KSL) Finlande	Ouvrir des espaces: apprendre les langues au moyen des compétences de la vie quotidienne et des coutumes	<i>Johanni Larjenko, Finnish Adult Education Association (FAEA)</i>
5.17	House of Science and Technology Bulgarie	Apprendre à transformer les intérêts professionnels en réalité	<i>Evelina Vaskova, House of Science and Technology</i>
5.18	VHS Dachau – Biopoly Wurzelgarten Allemagne	« S'enraciner » avec les jardiniers	<i>Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschulverband (DVV)</i>
5.19	Catholic Adult Education, Frankfurt Centre Allemagne	Possibilités offertes par des activités créatives interculturelles	<i>Prof. Dr. Monika Kil (anciennement DIE, Bonn) Donau- Universität Krems</i>
5.20	Movimiento por la Paz - Father and Mother School Espagne	La formation des adultes comme forme de communication sur les thèmes de la famille, de l'école et de la parentalité : « Apprentissage familial »	<i>Juan Maza Amodeo, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad - MPDL</i>
5.21	Vienna Adult Education Centre – German in the Park project Autriche	Les espaces d'apprentissage naturels permettent d'apprendre sans crainte et sans préjugés	<i>Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien</i>
5.22	"Pachamama" community centre for Latin American Espagne	L'éducation des adultes pour les femmes - l'éducation des adultes contre la discrimination	<i>Juan Maza Amodeo, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad - MPDL</i>
5.23	Tollare Folk High School Swuède	Devenir les acteurs du changement social grâce à l'éducation des adultes	<i>Mats Ehn, Learning for Active Citizenship - FOLAC</i>
5.24	Pavee Point Travellers' Centre Irlande	Travailler avec la communauté des gens du voyage et des Roms pour mettre un terme à la discrimination en faisant prévaloir la justice sociale et les droits humains	<i>Dr. Catherine Maunsell, Ireland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra; A College of Dublin City University</i>
5.25	Integration and Migration Foundation Our People (MISA) Estonie	L'intégration ne se résume pas à l'apprentissage des langues : elle consiste à combiner l'assistance, l'éducation, la formation professionnelle et les clubs linguistiques	<i>Tiina Jääger, Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA)</i>
5.26	Sprogcentret i Kalundborg Danemark	Acquérir sa voix de citoyen dans une nouvelle langue	<i>Dr. Trine Bendix Knudsen, Secrétaire Général, Danish Adult Education Association (DAEA)</i>
5.27	beramí berufliche Integration e.V. Allemagne	Réussir l'inclusion par un programme « complet »	<i>Prof. Dr. Monika Kil (anciennement DIE, Bonn) Donau- Universität Krems</i>
5.28	Altindag Public Education Centre Turquie	Inspirer la confiance et l'assurance pour l'éducation	<i>Arzu Ozyol, HYDRA International Projects & Consulting</i>

À propos des auteurs

Dr. Monika Kil, professeur et directrice du département « Recherche en formation continue et gestion de l'éducation » à la Danube University Krems, Autriche, a été employée au DIE-Centre de Leibniz pour l'apprentissage tout au long de la vie en tant que directrice du Centre de Recherche et de Développement et directrice du programme « Inclusion sociale/Apprendre dans des espaces sociaux » jusqu'à la fin 2012, et a été directrice de recherche sur le projet OED ; Birke Dasch (assistant de recherche) et Maren Henkes, étudiante, ont contribué à l'élaboration de la grille, à la collecte des cas en étroite relation avec les partenaires et au traitement des résultats à l'aide du logiciel MAXQDA.



Engagez-vous

Enthousiasmés par le thème « Autonomisation, Sensibilisation et Diversité », nous sommes heureux de vous inviter à vous joindre à nous. Nous cherchons toujours des moyens de vous proposer la meilleure solution pour contribuer au projet.

Page Web <http://www.oed-network.eu/>

Facebook <http://www.facebook.com/pages/Outreach-Empowerment-Diversity/297137160334522>

Twitter <http://twitter.com/OutreachEmpower>