



PRÉFORMATION PERMIS DE CONDUIRE

GUIDE POUR LES FORMATEURS

ADAPTÉE AUX PERSONNES
DÉSAVANTAGÉES QUI ONT DES
DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE



Remerciements

Aux membres des équipes et des organes d'administration de la Fédération CAIPS, du réseau Mob'In Normandie et d'Ateliere Fara Frontiere, ainsi qu'au personnel de leurs organisations affiliées.

Aux travailleurs et travailleuses des organismes d'insertion et de formation qui ont contribué au projet Mob'InEurope en prenant part aux différents groupes de travail organisés par AFF, CAIP et Mob'In Normandie.

Aux partenaires de CAIPS, AFF et Mob'In Normandie au sein du Consortium Mobilité pour tous, de l'Interfédé, de Mob'In France, du réseau RISE et d'ENSIE

Au Laboratoire de la Mobilité Inclusive Au personnel de l'Agence AEF- Europe

A la Région wallonne et au SPW Mobilité

Auteurs

Catherine Villedieu, Mob'In Normandie; Clémentine Libois-Chanoni, Mob'In Normandie; Céline Lambeau, CAIPS Federation; Gema Cobzariu, Ateliere Fără Frontiere; Andreea-Dodo Tecaru, Ateliere Fără Frontiere; Ștefania Neagoe, Ateliere Fără Frontiere Raluca Ouriaghli, Ateliere Fără Frontiere; Jean-Luc Vrancken, Caips.

Editeur Responsable

Ateliere Fără Frontiere, șos. Olteniței nr. 105, Bucharest, Roumanie

Toute reproduction d'un extrait quelconque du texte de cette publication, par quelque procédé que ce soit, est autorisée moyennant mention de l'auteur et des références de la publication. La reproduction intégrale de chacune des parties de cette brochure est interdite.

La présente publication n'engage que son auteur, la Commission européenne n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Table des Matières

Introduction	4
But et objectifs de ce guide.....	4
Axes de travail du projet Mob'in Europe.....	5
Quelles sont les personnes vulnérables en Roumanie ?.....	5
Quelles sont les personnes vulnérables chez Ateliere fără Frontiere ?.....	6
La mobilité inclusive, de quoi parle-t-on ?	8
Mobilité.....	8
Inclusion et inclusion active.....	8
Mobilité inclusive.....	9
Compétences de mobilité en Roumanie	11
Au niveau national.....	11
Au niveau local.....	11
Et la mobilité inclusive dans tout ça ?	11
Initiatives publiques dispersées.....	12
Marginalisation des groupes vulnérables.....	13
Initiatives privées à la rescousse.....	14
Module de préformation « permis de conduire »	16
Diagnostic.....	16
Prise en compte du processus d'apprentissage de l'adulte.....	18
Formation adaptée et accompagnement personnalisé.....	20
Fiche de travail pour construire une session de formation.....	23
Thématiques à aborder.....	23
Techniques de travail spécifiques.....	24
Annexes: Outils de pédagogie active	33
Annexe 1 – Échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg, 1965).....	34
Annexe 2 – Questionnaire de valeurs & motivation.....	36
Annexe 3 – Exemples d'exercices au début des séances de préformation	38
Annexe 4 – Exemples d'activités et exercices à intégrer dans les sessions de cours..	41
Annexe 5 – Méthodes et techniques utilisées à la formation des adultes.....	47
Bibliographie	49

Introduction

But et objectifs de ce guide

Ce guide a été développé dans le cadre du projet Mob'in Europe, cofinancé par le programme Erasmus +, un projet visant à établir une offre de formation à la mobilité et à la conduite, adaptée aux besoins et aux ressources des personnes défavorisées, mais aussi à formuler des recommandations politiques pour une mobilité inclusive et à créer des outils de diagnostic pour la mobilité des personnes en insertion socioprofessionnelle.

Le projet Mob'in Europe a été mis en œuvre en 2018-2021 par CAIPS, fédération wallonne des opérateurs d'insertion sociale et professionnelle, en partenariat avec Mob'in Normandie, réseau français des opérateurs normands de la mobilité inclusive et Ateliers Sans Frontières (Ateliere fără Frontiere).

Ateliere Fără Frontiere est une association d'économie circulaire dont la mission est d'intégrer les personnes vulnérables dans un accompagnement social et professionnel. Parce que l'association propose aux personnes dont elle a en charge le suivi un parcours individualisé et des services sociaux intégrés, le besoin de conseil en mobilité a conduit Ateliere Fără Frontiere à s'associer au projet Mob'In Europe, afin de contribuer à renforcer la rampe de lancement d'une vie digne et autonome pour ses bénéficiaires.

Le public cible est constitué de personnes défavorisées et inactives sur le marché du travail qui sont engagées dans un parcours d'accompagnement socioprofessionnel et de formation : personnes peu qualifiées, chômeurs de longue durée, jeunes sortis du système scolaire sans emploi ni formation (NEETS - Not in Employment, Education or Training), femmes au foyer ou victimes de violences conjugales, migrants, etc.

La collaboration au niveau européen vise l'élaboration de matériels pédagogiques et intellectuels transnationaux, mobilisant l'expérience, l'expertise et les réseaux professionnels et associatifs déjà structurés ou en voie de l'être.

Chaque organisation partenaire du projet Mob'In Europe contribue à ce projet avec son expertise spécifique et son réseau de membres ou d'affiliés. La convergence de ces 3 niveaux d'expertise est la valeur ajoutée de ce projet : chaque organisation partenaire aborde le projet du point de vue de sa spécialisation, ce qui permet la construction d'une approche multi-angles du public cible et donc le développement de processus de formation ouverts accompagnant des personnes ayant le même besoin (amélioration de la mobilité individuelle) mais avec des ressources, des capacités, des obstacles et des projets divers.

Axes de travail du projet Mob'in Europe

Au sein du projet, quatre productions ont été développées qui contribuent à une mobilité inclusive :

1. Un ensemble de recommandations pour des politiques publiques de mobilité inclusive adressées aux autorités et décideurs de la mobilité et des transports.
2. Un prédiagnostic mobilité permettant d'évaluer le degré de mobilité individuelle des personnes éloignées du marché du travail, sous la forme d'une brochure et d'une plateforme web.
3. Des modules de formation à la mobilité adaptés aux personnes ayant des difficultés d'apprentissage, sociales, économiques, psychologiques limitant leurs capacités à se déplacer, dont des outils en ligne pour faciliter les déplacements.
4. Un module de préformation à l'obtention du permis de conduire [ce guide] pour les professionnels accompagnant des personnes présentant des difficultés d'apprentissage, sociales, économiques, psychologiques faisant obstacle à l'accès à la formation traditionnelle dispensée par les auto-écoles privées commerciales.

Quelles sont les personnes vulnérables en Roumanie ?

Le programme gouvernemental entrepris dans le domaine du travail, de la protection sociale, de la famille, des personnes âgées montre comment l'État roumain entend répondre aux besoins et aux exigences du développement de la Roumanie pour 2018-2020, conformément aux orientations stratégiques sur la durabilité du système social européen et au nouvel agenda pour l'Europe 2020.

En ce sens, la mission principale du gouvernement est de renforcer la cohésion sociale et de réduire les écarts avec les États développés de l'Union européenne. L'une des mesures prises a été d'analyser et d'évaluer les groupes vulnérables (personnes sans domicile, jeunes sortant du système de protection, anciens détenus, évacués, toxicomanes, etc.) afin d'établir le besoin en services sociaux.

La définition officielle de « groupe vulnérable » se trouve dans la loi sur l'assistance sociale n°292 de 2011 : il désigne « les personnes ou les familles qui risquent de perdre leur capacité à subvenir à leurs besoins quotidiens en raison d'une maladie, d'un handicap, de la pauvreté, d'une dépendance à la drogue ou à l'alcool ou d'autres situations qui conduisent à la vulnérabilité sociale » (définition reprise dans la loi n°219 de 2015 relative à l'économie sociale).

Dans la législation roumaine, il existe aussi de multiples références aux groupes vulnérables, par l'utilisation de termes comme catégorie défavorisée, marginalisation, inclusion, besoin

social ou situation de précarité. On parle ainsi d'une personne en « situation de vulnérabilité » lorsque celle-ci se trouve dans une des situations suivantes :

- elle ne gagne pas son propre revenu ou son revenu n'est pas suffisant pour assurer une vie décente et un cadre de vie sûr ;
- elle est incapable d'accomplir seule les activités de base de la vie quotidienne, elle a besoin d'aide et de soins ;
- elle n'a pas de logement ou n'a pas la possibilité d'assurer ses conditions de vie sur la base de ses propres ressources.

Dans une autre approche, les personnes vulnérables sont celles qui ont acquis une forme de protection en Roumanie et qui ont un faible potentiel d'autosubsistance. Les personnes suivantes sont considérées comme des personnes vulnérables :

- les personnes en situation de handicap ;
- les personnes âgées ;
- les parents qui élèvent seuls leur(s) enfant(s) mineur(s) ;
- les victimes de la traite des êtres humains ;
- les personnes souffrant de maladies graves ;
- les personnes atteintes de maladie mentale ;
- les personnes qui ont été soumises à la torture, au viol ou à d'autres formes graves de violence psychologique, physique ou sexuelle.

La plupart du temps, les vulnérabilités sont à la fois causes et effets et conduisent à une persistance des situations de dépendance. Par exemple, un faible niveau d'éducation peut avoir comme conséquence un accès limité au marché du travail, ce qui conduit à un manque de revenus. Le manque de revenus peut lui-même conduire à un décrochage scolaire et par conséquent à un faible niveau d'éducation, et pour finir à un accès limité au marché du travail ou à d'autres services. C'est un engrenage en boucle.

Quelles sont les personnes vulnérables chez Ateliere fără Frontiere ?

Afin de répondre aux besoins des groupes vulnérables identifiés comme tels, l'association Ateliere Fără Frontiere a développé le programme RE-INSERT. Il s'agit d'œuvrer à la réinsertion socioprofessionnelle des personnes combinant plusieurs vulnérabilités. Un individu peut totaliser jusqu'à sept problématiques.

Parmi les vulnérabilités qui affectent considérablement les chances d'accéder aux programmes de formation et de certification (comme l'obtention d'un permis de conduire, réglementé par l'État roumain et la législation en vigueur) figurent :

- l'analphabétisme,
- le faible niveau de formation (entre 1 et 4 années de scolarisation)
- les addictions à l'alcool et aux drogues,

- le manque de ressources pour les frais de formation, l'achat ou l'entretien d'une voiture,
- la maladie mentale ou le handicap,
- une période d'incarcération.

La mobilité inclusive, de quoi parle-t-on ?

Mobilité

La mobilité est la propriété ou le caractère de ce qui peut se déplacer ou être déplacé dans l'espace et elle revêt différents aspects selon qu'on l'associe à un enjeu ou à un objet d'étude. Dès lors ses déclinaisons lexicales sont nombreuses : mobilité douce, mobilité réduite, mobilité résidentielle, mobilité spatiale, mobilité pendulaire, mobilité numérique, ... Nous nous intéresserons ici à la dimension à la fois **humaine** et **sociétale** de la mobilité : humaine parce que le fait de se mouvoir est un fait inhérent à l'Homme et à la vie, et sociétale car la mobilité impacte fortement les organisations et les schémas de vie.

La mobilité est avant tout un **fait social**. Se déplacer est ce qui permet aux individus de se rassembler, d'accéder aux ressources vitales et sociales. Se déplacer permet de **faire société**. Ainsi s'intéresser à la mobilité, c'est s'intéresser à « l'ensemble des techniques et des comportements qui permettent l'accès à des ressources sociales désirées ». C'est un phénomène central et transversal de la vie quotidienne.

La mobilité de nos jours est aussi devenue une **norme sociale**. Symbole de liberté, d'épanouissement et de prospérité dans un certain imaginaire collectif, elle s'est muée en contrainte, voire en obligation. L'évolution spatiale de nos sociétés met cela en évidence : aujourd'hui, « 93% de la population vit dans l'aire d'attraction d'une ville » qui concentre les services et les emplois, au détriment des services de proximité (alimentation, éducation, soins) en zones rurales ou périurbaines provoquant une obligation de mobilité pour leurs habitants. En France, la « distance moyenne par personne parcourue en voiture [a été] multipliée par six en quarante ans ». Ceci signifie qu'aujourd'hui être mobile, et autonome dans sa mobilité, est obligatoire voire imposé. C'est ce qu'on appelle **l'injonction de mobilité**.

Bien que nous ayons été des êtres nomades, la mobilité n'a rien d'inné, et elle n'est pas réductible à la problématique des services de transport : de plus en plus individuelle, voire individualiste, la mobilité demande de plus en plus de compétences, de savoir-faire, de savoir-être, lesquels sont conditionnés par les expériences et apprentissages individuels, par l'éducation, par les ressources financières, physiques et psychiques. Dès lors que la mobilité, outil indispensable pour vivre au quotidien, dépend principalement d'un bagage culturel, apparaissent des différences, des iniquités et des laissés-pour-compte.

Inclusion et inclusion active

Le terme « **inclusion** » est de plus en plus employé dans de nombreux secteurs de la société. Il est intéressant de se rapprocher du champ du handicap, où il est largement utilisé, pour bien appréhender cette notion, en la comparant à celle d'intégration.

Avec la notion d'intégration, c'est à la personne en situation de handicap de s'adapter pour accéder aux mêmes services que les autres.

Avec la notion d'inclusion, c'est à la société de s'adapter aux besoins de la personne en situation de handicap et de lui donner accès aux services auxquels elle a droit.

Si l'on applique cette définition aux personnes les plus fragiles, les plus vulnérables, qui n'ont pas accès aux moyens de déplacement classiques, c'est aux institutions qu'il revient de rendre cet accès possible.

L'inclusion active est une notion liée à la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne. « Elle englobe le droit au travail, le droit au logement ainsi que le droit à la protection sociale, en vue de garantir une existence digne aux moins bien lotis ». Elle « consiste à permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi » en s'articulant autour de 3 piliers que sont l'assurance d'un revenu suffisant, des politiques favorisant le retour à l'emploi et l'accès à des services de qualité.

On le voit, la notion de mobilité n'apparaît donc pas formellement comme objectif de l'inclusion active européenne, alors que les difficultés de mobilité sont identifiées depuis longtemps par les acteurs de l'insertion sociale et professionnelle comme des manifestations et des causes de précarité, de pauvreté et d'exclusion.

Mobilité inclusive

Le concept de **mobilité inclusive** tente de répondre à l'inégal accès au « savoir bouger » (disposer de compétences et de capacités pour se déplacer de façon autonome et durable) et au « pouvoir bouger » (disposer de moyens matériels pour se déplacer).

Dans nos sociétés où les distances se sont allongées, où l'accessibilité, voire la proximité ne sont plus la règle pour qui n'est pas automobiliste, le sentiment de faire partie d'une société se désagrège, le lien social se fragilise. L'absence de mobilité adaptée à cet environnement crée des fractures sociales et territoriales de plus en plus importantes. Elle est *de facto* un élément excluant.

Viser une mobilité inclusive, c'est se doter d'une approche sociale de la mobilité en vue de permettre à tous les individus de participer à la vie de la société.

Pour répondre aux besoins de chacun, la mobilité inclusive se définit aussi par des actions et par un ensemble de solutions créées et restant à imaginer afin de lever les freins cognitifs, psychologiques, socioculturels, matériels et financiers qui compromettent et réduisent les possibilités de se déplacer. Elle replace l'individu au cœur même des dispositifs considérés comme réponses à un besoin identifié par l'ensemble des acteurs d'un territoire.

Ainsi la mobilité inclusive vise-t-elle un horizon permettant aux individus de se mouvoir librement selon leurs besoins avec les moyens adaptés. La notion d'accompagnement y occupe une place primordiale. Il ne suffit pas de créer de nouvelles solutions de déplacement, il convient surtout d'accompagner les personnes qui spontanément n'iraient pas vers cette nouvelle offre de mobilité.

Compétences de mobilité en Roumanie

Au niveau national

Le ministère des Transports, des Infrastructures et des Communications est la principale entité qui fournit l'infrastructure pour la mobilité en Roumanie. Il gère les domaines aérien, ferroviaire, routier et naval. Le ministère a dans ses attributions l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies, politiques et programmes concernant le réseau national de routes publiques en Roumanie, conformément aux documents stratégiques nationaux, européens et internationaux.

Les principales stratégies existantes dans le secteur des transports sont :

- Stratégie de développement des infrastructures ferroviaires 2021-2025
- Stratégie de transport durable pour 2007-2013 et 2020, 2030
- Stratégie de transport intermodal en Roumanie 2020.

En ce qui concerne les transports pour certains groupes sociaux, différents ministères ont des compétences :

- Le ministère de l'Éducation institue des gratifications nationales ou locales pour les élèves et étudiants.
- Le ministère du Travail et de la Protection sociale établit des gratifications et des subventions pour les personnes handicapées ou les retraités.

Au niveau local

Lorsqu'elle n'est pas couverte par les stratégies nationales, la mobilité est laissée aux autorités locales. Selon l'unité administrative territoriale, la mobilité et le transport sont assurés par le conseil municipal ou départemental local.

Le Conseil fournit le cadre nécessaire à la fourniture de services de transport public d'intérêt local. Aussi dans les attributions du Conseil local se trouvent l'administration des services sociaux pour la protection de l'enfant, des handicapés, des personnes âgées, de la famille et d'autres personnes ou groupes dans le besoin social.

Le Conseil local peut établir des stratégies pour le transport scolaire local ou pour les personnes défavorisées, en allouant un budget à cet effet.

Et la mobilité inclusive dans tout ça ?

La mobilité inclusive telle qu'elle est définie au niveau communautaire ne se retrouve pas dans les stratégies nationales de la Roumanie. Au lieu de cela, les problèmes liés à la

mobilité inclusive se présentent sous la forme de facilités de transport pour les groupes défavorisés, en particulier les personnes handicapées ou les retraités.

Bien qu'elle ne soit pas officiellement développée ou soutenue par des institutions publiques ou privées, la mobilité inclusive existe en Roumanie, mais elle s'adresse uniquement aux personnes handicapées physiques à mobilité réduite. La définition retenue par les autorités roumaines est limitée car elle exclut les personnes issues de milieux défavorisés, en situation de précarité ou de pauvreté.

En raison de la limitation de sa définition, la Roumanie n'a pas de stratégie nationale ou locale de mobilité inclusive, notion que l'on ne retrouve pas dans la Stratégie nationale d'inclusion sociale et de réduction de la pauvreté pour la période 2021-2027.

Malgré cela, dans la loi de 2007 sur les services de transports publics locaux, l'un des principes de base est la protection des groupes sociaux défavorisés, en compensant le coût du transport sur le budget local.

La mobilité inclusive est encore une notion qui n'est pas présente dans le discours des pouvoirs publics, même s'il existe des mesures ou des orientations générales concernant le droit à la libre circulation des groupes défavorisés dans la société.

Les mesures mises en œuvre par l'État roumain pour soutenir la mobilité de ses citoyens sont limitées et excluent les groupes les plus marginalisés. La législation actuelle ne dispose pas d'un cadre cohérent qui normalise la mobilité inclusive au niveau national et inclut tous les groupes qui peuvent bénéficier de ces services, sans ignorer certaines catégories vulnérables.

L'absence de concepts et de législation bien définis sur les groupes sociaux vulnérables et la mobilité inclusive continue de marginaliser les groupes vulnérables et de les priver de leur droit de se déplacer librement selon leurs besoins par des moyens appropriés.

Initiatives publiques dispersées

L'absence d'une stratégie nationale sur la mobilité inclusive conduit à un certain nombre de mesures qui ne sont pas uniformes et inclusives avec tous les groupes sociaux vulnérables.

Les solutions de mobilité inclusive organisées par les autorités pour couvrir les besoins de transport de certaines catégories marginalisées ne se présentent pas comme une plateforme nationale, mais comme des mesures dans d'autres lois ou stratégies, sévèrement limitées en portée et en étendue géographique.

Un exemple au niveau national est la toute récente suppression de la gratuité du transport ferroviaire pour les étudiants. Depuis 2011, ceux-ci bénéficiaient de la gratuité totale du transport en train, une mesure accordée par le ministère des Transports et des Infrastructures en vertu de l'article 205, article 2 de la loi sur l'éducation nationale n°1 de 2011. En 2021, la gratuité a été supprimée, au profit d'une réduction de 50 % sur le tarif plein, accordée exclusivement aux jeunes poursuivant des études supérieures tandis que

sont ignorés ceux qui ne sont pas employés ou inscrits dans une forme d'enseignement (NEETS).

Un modèle similaire peut être trouvé au ministère du Travail et de la Protection sociale, où les personnes handicapées « bénéficient de transports interurbains gratuits, au choix, avec tout type de train [...], bus ou bateau pour le transport fluvial, pour 12 trajets par année civile, conformément à la loi 448 de 2006. À partir de 2021, les personnes handicapées ou leurs tuteurs légaux peuvent également demander le remboursement du carburant si elles choisissent de voyager avec leur propre voiture.

Les deux modèles couvrent un nombre limité de catégories sociales et de moyens de transport dont ils peuvent bénéficier, malgré le fait qu'ils émanent tous deux d'institutions nationales avec une couverture nationale. Le manque d'uniformité au niveau national entraîne également une augmentation de la mobilité des personnes handicapées, tandis que la mobilité d'autres catégories vulnérables, telles que les jeunes, est réduite la même année. Un autre type de subvention qui soutient la mobilité des catégories marginalisées est pris localement et concerne les moyens de transport comme le bus ou le métro dans le cas de Bucarest. Les catégories qui bénéficient de réductions ou de la gratuité des transports en commun sont décidées par chaque ville au niveau municipal ou départemental.

Les catégories les plus courantes bénéficiant de ces services de proximité sont les retraités et les enfants, ces derniers bénéficiant également dans les petites localités de la gratuité des transports scolaires, où il existe une initiative locale des écoles ou des mairies.

Comme les catégories sociales qui bénéficient de ces subventions sont décidées au niveau des conseils locaux ou départementaux, en l'absence d'uniformité nationale, cela conduit à l'exclusion continue de certains groupes sociaux du plan de libre circulation et inévitablement, à tenir ces groupes à l'écart de la société qui fonctionne.

Marginalisation des groupes vulnérables

Les groupes vulnérables qui sont généralement exclus du plan local de mobilité inclusive sont les communautés marginalisées en raison de la pauvreté, en raison d'une participation volontaire ou non intentionnelle à des activités illégales dans le passé ou de celles confrontées à une dépendance à des substances nocives.

Communément définies au fil des années dans les stratégies de lutte contre la pauvreté comme « autres groupes vulnérables », ces personnes n'ont pas accès aux principaux moyens de transport en commun. En effet, leur localisation est généralement dans des zones identifiées sur des routes dites « sociales », considérées comme non rentables dans la loi de 2007 sur les services de transport public local.

Faute de moyens de transport, ces groupes vulnérables marginalisés se tournent souvent vers les services publics d'aide sociale (SPAS) qui ont pour mission de soutenir les personnes exclues de la société. Par la loi sur l'assistance sociale n° 292 de 2011, toutes les unités

administratives territoriales en Roumanie ont l'obligation de mettre en place ces services publics d'assistance sociale dans le cadre de l'ensemble minimum de services publics, nécessaires et obligatoires à fournir à chaque niveau administratif territorial selon le même droit.

Cependant, ces SPAS ne sont présents que dans 29% des unités administratives territoriales en Roumanie, et manquent en particulier dans les zones les plus défavorisées, où se trouvent les groupes les plus vulnérables. De plus, dans les zones où ce service obligatoire existe encore, les travailleurs sociaux locaux sont souvent privés d'éducation ou de formation spécialisée, incapables de comprendre et de répondre de manière cohérente aux besoins en mobilité des personnes marginalisées.

Initiatives privées à la rescousse

Privés des services d'assistance sociale qui devraient donner accès à des moyens de transport adéquats, ignorés par la plupart des initiatives législatives prises individuellement par différentes autorités centrales ou locales, les groupes vulnérables s'appuient sur des initiatives privées qui cherchent à remplacer l'absence d'une stratégie nationale sur la mobilité des personnes vulnérables.

Une telle initiative privée qui se produit de plus en plus dans les environnements vulnérables autour des grandes villes est le transport fourni par des entreprises privées aux employés de ces zones qui devraient autrement se déplacer quotidiennement, avec leurs propres moyens financiers, vers les usines de la périphérie. Ce moyen de transport remplace le manque de transports en commun, car les lignes longue distance entre les zones défavorisées et les centres urbains sont souvent considérées comme non rentables.

Ces types d'initiatives apparaissent généralement sans le soutien de la législation ou des infrastructures des autorités locales et dépendent entièrement du bon fonctionnement économique des entreprises privées.

Une autre limite de la mobilité inclusive en Roumanie consiste à ne pas prendre en compte l'accès à l'éducation des personnes issues de milieux défavorisés. Par exemple, les personnes qui n'ont pas suivi de parcours scolaire formalisé ne peuvent obtenir aucun permis de conduire, ce qui réduit fortement leurs opportunités de mobilité sociale et professionnelle.

Un partenariat entre les ONG et le secteur privé tente de combler cette lacune et aide actuellement des dizaines de jeunes à obtenir des permis de conduire pour différentes catégories de véhicules.

Mais cela ne résout qu'une partie du problème, car les personnes totalement analphabètes ou ayant un faible niveau scolaire ont également des difficultés à utiliser les moyens de transport les plus appropriés, au regard de leurs difficultés pour en connaître les horaires et itinéraires.

En l'absence de services sociaux pour les accueillir avec des méthodes de mobilité adaptées à leurs besoins, de nombreuses personnes dans les zones vulnérables ne peuvent accéder aux opportunités d'emploi, de formation ou de logement parce qu'elles ne connaissent pas ou ne comprennent pas les moyens par lesquels elles pourraient y accéder.

Cela est révélateur d'un problème plus large du fonctionnement de l'État dans le soutien à la mobilité inclusive, à savoir que les autorités à tous les niveaux continuent de privilégier une approche réactive basée sur le subventionnement des transports pour les groupes déjà en situation extrême, plutôt que de promouvoir une direction proactive, axée sur la prévention, le conseil et l'éducation.

Module de préformation « permis de conduire »

Ce guide s'adresse aux formateurs, professionnels de l'insertion en général et de la mobilité en particulier. Le métier de conseiller en mobilité existe en France et en Belgique, mais pas en Roumanie, où l'orientation et la formation à la mobilité sont assurées par des conseillers assistants sociaux ou conseillers vocationnel d'insertion socioprofessionnelle qui accompagnent les personnes défavorisées.

Le formateur doit avoir une bonne maîtrise du contenu de la formation au permis de conduire et au code de la route pour animer un cours participatif, répondre aux questions des apprenants et devenir leur référent dans ce domaine lors de la formation. De même, le formateur doit identifier et prendre en compte individuellement et collectivement les motivations et les obstacles des apprenants en difficulté.

Les personnes défavorisées ont besoin d'un accompagnement spécifique, différencié et personnalisé avant de s'inscrire dans une auto-école, pour prendre confiance en elles et dans les autres, faciliter et poser les bases des apprentissages, réduire les risques de décrochage, lutter contre le stress, la peur et le manque d'estime de soi.

Diagnostic

Le bénéficiaire d'un contrat d'accompagnement et de formation dans le cadre d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle sera orienté vers ce module de « Préformation - Permis de conduire » après la réalisation d'un diagnostic de mobilité d'où il devra ressortir :

- la nécessité d'un permis de conduire au regard du projet professionnel,
- des difficultés d'apprentissage,
- une faible estime de soi,
- une peur de l'échec,
- le besoin d'un accompagnement identifié ou exprimé par le bénéficiaire avant de s'inscrire dans une auto-école.

À ce stade, le futur apprenant aura déjà bénéficié d'un plan d'accompagnement et aura été conseillé dans l'apprentissage et l'amélioration de sa mobilité individuelle en général (sensibilisation à la mobilité durable, utilisation efficace des transports publics, des plans en ligne et hors ligne, des applications de planification de trajet, des distributeurs automatiques de billets, achat de billets et titres de transport en ligne, etc.).

C'est le moment pour le formateur d'identifier et d'évaluer les motivations et les freins des adultes et des jeunes en difficulté vis-à-vis du processus d'apprentissage afin d'y répondre lors du module de préformation par une intervention personnalisée.

Les personnes défavorisées peuvent avoir des déficiences éducatives, familiales et affectives, des difficultés linguistiques, des freins socioculturels et cognitifs. Elles sont souvent en situation de rupture sociale avec des problèmes d'addiction (substances, jeu, etc.). Ce public doit faire face à d'importantes difficultés socio-économiques, à un niveau de revenus insuffisant, à une précarité matérielle.

Les apprenants stigmatisés et défavorisés ont une représentation sociale négative de leur personne et de leur catégorie socioprofessionnelle. De plus, ils n'ont souvent pas de projet de vie, de projets à long terme, de famille structurée, d'activité professionnelle, sociale, culturelle ou sportive. Le niveau de risque accepté est très élevé, influencé par les conditions de vie et la volonté d'impressionner l'entourage pour mettre en évidence la perception du danger en général. Comme il n'a pas de projet d'avenir bien construit, ce public occupe une petite place dans son cadre de vie. La satisfaction personnelle du moment est une priorité, quelles qu'en soient les conséquences.

Les adultes sont fortement réticents à se former ou à apprendre pour plusieurs raisons :

- **la peur d'être jugé pour manque de connaissances**

L'idée de transmettre une image négative de soi et de son niveau de connaissances est souvent un facteur bloquant. Ceci peut devenir un frein à la motivation d'une personne et avoir un effet inhibiteur sur son apprentissage.

Il est donc très important que le formateur puisse mettre en place durant la formation un lieu de réflexion, d'expérimentation et de jeu où les apprenants pourront s'entraîner, et non une atmosphère de compétition, de test ou d'examen. Le formateur devra également identifier et valoriser tous les éléments positifs de l'apprentissage des apprenants, en privilégiant les encouragements, tout en expliquant les faiblesses de manière pédagogique.

- **la peur de ne pouvoir apprendre ou se concentrer**

En raison de l'éloignement de la formation initiale, du niveau atteint à l'école ou d'une situation d'échec scolaire rencontrée par le passé, la plupart des adultes défavorisés présentent des difficultés de compréhension et de concentration.

Le formateur devra partir des expériences des apprenants pour leur montrer que leurs capacités ne sont pas absentes ou perdues, mais qu'elles se sont déplacées vers d'autres centres d'intérêt qui ont évolué avec l'âge, l'expérience de vie, etc. Les apprenants seront mieux à même de changer d'attitude et d'apprendre s'ils peuvent réutiliser ce qu'ils savent déjà, s'ils peuvent réfléchir et échanger leurs expériences avec les autres. Le formateur devra privilégier ce type de situation, en développant une personnalisation de la formation adaptée à chaque groupe et à chaque apprenant.

- **la peur de parler en public**

Lors des phases d'apprentissage, chaque apprenant aura la possibilité de participer à des activités de groupe, et sera mis en situation de parler en public, en proposant son opinion, son expérience et ses représentations.

Le formateur devra veiller à ce que le groupe devienne progressivement animateur (le groupe sait écouter, encourager, ne pas rire de l'orateur, etc.). Les outils de pédagogie active seront privilégiés, à partir de ce que chaque apprenant connaît et de son expérience.

Les exercices doivent permettre à chaque apprenant de s'exprimer à son tour. Par exemple, le formateur devra amener le groupe à formuler et établir un ensemble de règles communes lors de la première réunion et les faire appliquer systématiquement (chacun doit respecter l'autre, ne pas se moquer de lui, ne pas l'insulter même s'il a des opinions ou des croyances différentes).

Un apprenant actif assimile mieux, applique ses connaissances grâce à son propre système de références. Plus la participation de l'apprenant est active, plus l'acquisition des connaissances est efficace et favorise un changement d'attitude en profondeur qui ne sera pas vécu comme une contrainte extérieure.

- **des facteurs socio-économiques difficiles**

Pendant l'apprentissage, peuvent devenir des obstacles la faible estime de soi, le manque de projets à long terme, la rupture sociale, la perception du risque déformée par la pression de l'environnement, l'abus de substances (alcool, drogues), ...

Afin de donner une place à chaque apprenant dans le groupe et de faciliter plus efficacement son intégration, le formateur peut utiliser en début de cours des outils pour construire le profil de chaque participant : pour identifier les valeurs et les motivations de chacun, il peut utiliser le questionnaire en annexe 2 « Valeurs & Motivation ».

Prise en compte du processus d'apprentissage de l'adulte

Lorsque les conseillers, formateurs ou instructeurs conçoivent, développent et mettent en œuvre des processus de formation et de conseil à destination des adultes, ils doivent prendre en compte que ces derniers n'apprennent pas de la même manière que les enfants.

Les adultes, parce qu'ils ont déjà formé une multitude de représentations tout au long de leur vie, à travers les expériences déjà vécues, s'attendent, devant un nouveau défi d'apprentissage, à faire face à leurs attentes et à leurs peurs. On peut ainsi dire que les motivations pour apprendre quelque chose de nouveau sont très individuelles et appartiennent à chaque apprenant.

Un formateur peut maintenir et renforcer les motivations des apprenants. Il peut aussi les affaiblir, mais aucunement les créer.

Le processus d'apprentissage à l'âge adulte reflète une situation de restructuration et de réorganisation, la motivation de l'adulte étant beaucoup plus complexe que celle de l'élève. Ce processus conduit à une transformation continue des idées, à l'accumulation de nouvelles connaissances, à l'indépendance dans le processus de pensée structurée, basée sur la logique.

L'adulte a des processus mentaux bien formés et fait des associations plus complexes au niveau émotionnel avec le matériel factuel, assume la responsabilité de la qualité de l'acquisition des connaissances et sait exactement ce qu'il veut apprendre ou savoir. Il est motivé par des besoins ou des désirs intrinsèques. En général, l'adulte participe à des programmes de formation parce qu'il le souhaite ou a besoin de contenus informatifs pour exercer son métier ou se développer personnellement.

L'apprentissage des adultes est atteint lorsque le processus d'apprentissage :

- est dirigé par l'adulte,
- répond aux besoins récemment identifiés,
- est participatif,
- est expérientiel,
- donne à réfléchir,
- fournit des commentaires.

Parmi les éléments qui génèrent un processus efficace d'apprentissage à l'âge adulte, on peut citer :

- l'individualisation du processus d'apprentissage,
- l'existence d'un climat psychologique de confiance mutuelle,
- la possibilité d'exprimer son point de vue,
- l'association de nouvelles connaissances avec des expériences antérieures,
- l'échange d'expériences.

Afin d'augmenter les chances de réussite du module de préformation au permis de conduire, il est recommandé au formateur, lors de la planification des sessions de formation avec les participants, de prendre en compte certains principes qui sont à la base du processus d'apprentissage à l'âge adulte :

1. Les adultes contribuent à la situation d'apprentissage avec leur propre expérience de vie. L'apprentissage des adultes repose davantage sur la valorisation de leur propre expérience, le rôle du formateur étant avant tout de faciliter le processus d'auto-apprentissage. Dans le processus d'apprentissage, les adultes ont parfois besoin d'aide pour identifier des expériences de vie pertinentes, telles que le bénévolat, le travail de groupe, etc.
2. Les sessions de formation donnent de meilleurs résultats lorsque l'indépendance des adultes est cultivée. Le processus de formation des adultes repose sur un partenariat permanent, dans lequel le rôle central est joué par les apprenants et non par le formateur. Ainsi, il est important que les adultes prennent conscience qu'ils peuvent se débrouiller dans n'importe quelle situation d'apprentissage.
3. Le processus d'apprentissage des adultes nécessite la création de contextes et de différentes opportunités de travail indépendant et de restitution de l'expérience

acquise, dans lesquels les adultes doivent apprendre qu'ils peuvent se débrouiller seuls.

4. Le processus d'apprentissage des adultes se concentre davantage sur la résolution de problèmes que sur des sujets et des thèmes abstraits. La théorie est utile pour former un cadre, mais elle est difficile à soutenir si elle n'est pas liée aux aspects pratiques. Dans ce processus, il est conseillé d'utiliser des cas et des situations actuels car ils sont la principale préoccupation des apprenants.
5. Les adultes apprennent par la pratique. Le processus d'apprentissage des adultes doit fournir un cadre dans lequel ils peuvent faire différentes choses, y compris des erreurs dont ils peuvent tirer des leçons. Ils veulent expérimenter ce qu'ils apprennent dans la vie de tous les jours. C'est la seule façon par laquelle ils peuvent devenir sûrs de ce qu'ils savent.
6. L'efficacité de l'apprentissage des adultes dépend de la clarté des exigences et des attentes. Ce principe s'explique par le fait que les travailleurs adultes ont besoin de savoir ce qu'on attend d'eux, en termes de délais, de forme, de degré d'avancement.
7. Les adultes apprennent mieux lorsqu'ils sont approchés à leur niveau actuel de compréhension et de compétence. Les connaissances et les compétences de chaque personne sont uniques. Le rôle du formateur étant celui de facilitateur du processus d'apprentissage, il n'assume pas seulement le rôle d'expert dans le domaine, il maîtrise également le processus de formation des adultes, comprenant les caractéristiques d'un processus de Peer Education, c'est-à-dire l'éducation entre pairs. Le formateur et les apprenants construisent ensemble le programme de formation à partir de l'expérience concrète et du niveau actuel de connaissances des apprenants.
8. L'évaluation des besoins de formation est un outil utile dans cette direction. L'apprentissage n'est pas linéaire. Ce principe souligne que le rythme de l'enseignement aux adultes doit être adapté à la disponibilité des apprenants. L'éducation des adultes est normalement basée sur le niveau de compétence de chacun.

Formation adaptée et accompagnement personnalisé

L'objectif de ce module de préformation est de rendre plus accessibles l'inscription en auto-école et l'obtention du permis de conduire pour un public qui a besoin d'un accompagnement personnalisé (avec des besoins d'alphabétisation, d'apprentissage des comportements sociaux, des problèmes de santé et une faible estime de soi).

Le formateur doit aider les futurs élèves de l'auto-école et donc les futurs conducteurs dans le rapport à eux-mêmes ; il s'agit souvent d'accompagner la définition d'un projet de vie, d'un projet professionnel, en étroite collaboration avec le conseiller d'insertion. Le

formateur doit aider les apprenants en difficulté à prendre conscience et à valoriser leurs propres capacités et qualités, afin de leur permettre de se projeter plus facilement vers la réussite de ce projet (obtention du permis de conduire), source de motivation.

L'accompagnement en préformation mais aussi en séances de conseil et d'accompagnement doit également viser la compétence « vie en société ». Conduire un véhicule consiste à utiliser un espace commun, à accepter et à comprendre les différences, les erreurs et les écarts des autres usagers de la route, afin de mieux s'adapter aux situations rencontrées dans la circulation.

Le stage de préformation pour l'apprenant doit se faire avec le soutien du groupe, dans lequel chacun confronte ses valeurs, ses représentations, ses convictions, ses croyances et ses opinions. **Le formateur** est un facilitateur qui permet de changer les représentations qui constituent des barrières à l'apprentissage. **Le groupe** est un accélérateur de changement, adhérant ensemble aux nouvelles valeurs proposées. Le collectif permet de vivre l'altérité, les différences sociales, économiques et culturelles, d'apprendre à respecter les différences, de faire l'expérience de la solidarité et du partage, de favoriser le débat. Ces différents éléments sont la base de la citoyenneté.

Le formateur doit être attentif à chaque apprenant, afin de montrer à ce dernier qu'il a de la valeur, qu'il est socialement reconnu, que sa vie compte.

L'alternance entre les explications dans la salle de formation et la situation réelle est essentielle. Pour les personnes en difficulté, qui ont souvent été en situation d'échec scolaire, il est plus facile d'aller « de la réussite en situation réelle à la compréhension ». Toutefois, afin de faciliter l'assimilation des connaissances et l'acquisition de compétences, il est préférable que la formation travaille dans les deux sens du processus « réussite et compréhension » / « compréhension et réussite » en instaurant un aller et retour permanent entre pratique et théorie.

La formation pratique doit s'appuyer sur une pédagogie de l'erreur (incident ou dysfonctionnement), afin de faciliter l'acquisition de compétences.

Des méthodes de pédagogie active seront principalement utilisées : l'apprenant doit être l'acteur de son apprentissage et non un spectateur, parfois même l'auteur - dans les situations de recherche / documentation, d'expérimentation. Quand l'apprenant construit son apprentissage, il est plus autonome et plus responsable.

Compte tenu de l'implication active de l'apprenant, le formateur peut faire un bilan sur le moment et adapter sa formation et son accompagnement, sans attendre les résultats d'une éventuelle évaluation. Les méthodes d'apprentissage actif sont également source d'engagement et d'implication et permettent une mémorisation et une assimilation à long terme, mais aussi la mobilisation et la participation active de l'apprenant à la formation.

Chaque apprenant doit être considéré dans la globalité de ses rôles sociaux, futur travailleur, futur conducteur, citoyen, consommateur, etc. Cette formation doit renforcer sa perception

d'être un acteur de la société dans une perspective de développement durable. Une compétence extrêmement importante est celle qui permet à la personne d'adopter et de mettre en œuvre une vue d'ensemble de ses propres activités et d'articuler des compétences individuelles avec des compétences collectives.

Si certaines lacunes ou difficultés individuelles sont identifiées, le formateur devra solliciter l'appui du conseiller d'insertion socioprofessionnelle pour proposer des séances complémentaires d'accompagnement individualisé.

Quelques exemples :

- cours d'alphabétisation : il faut savoir lire et reconnaître les panneaux de signalisation
- cours de mathématiques : pour calculer la distance de freinage à l'examen par exemple
- cours de roumain : pour les personnes qui ne parlent pas bien la langue
- gestion du stress : très pénalisant pour les apprenants plus fragiles
- amélioration de la motricité, kinésithérapie : indispensable pour les personnes ayant un handicap physique léger
- cours d'utilisation d'ordinateur, téléphone, tablette, car l'examen théorique et les tests à l'auto-école utilisent des outils informatiques.

Il est très important de personnaliser les sessions de préformation, surtout lorsqu'il y a plusieurs problèmes cumulatifs. Pour apprendre à gérer son stress, pour améliorer l'estime de soi, pour s'auto-évaluer efficacement en tant que conducteur, un outil de diagnostic tel que l'échelle d'estime de soi de Rosenberg peut être utilisé (voir Annexe 1 - Échelle de Rosenberg - Questionnaire d'estime de soi). Il permet d'identifier dans quelle mesure il est nécessaire de travailler sur ces questions individuellement dans des séances de suivi personnalisées.

Un soutien individuel sera initié si nécessaire pour travailler spécifiquement sur l'amélioration de l'estime de soi, l'ouverture au changement, la réduction des comportements d'auto-sabotage, ce qui rendra possible une auto-évaluation objective des obstacles passés pour atteindre l'objectif proposé. Il existe un certain nombre d'activités et d'exercices qui peuvent être intégrés dans des sessions individuelles de préformation, tels que :

- Le cahier d'exercices personnel pour briser la chaîne de la faible estime de soi - The Personal Workbook for Breaking the Chain of Low Self-Esteem - Marilyn Sorensen
- Le cahier d'exercices de l'estime de soi - Glenn R. Schiraldi
- ou pour tout le groupe : 104 activités qui renforcent l'estime de soi, le travail d'équipe, la communication, la gestion de la colère, la découverte de soi, les capacités d'adaptation - Jones Alanna.

La première approche fictive pour construire une session de préformation a en vue l'établissement de la structure de la session, sa durée, les thèmes abordés, le nombre de

sessions pour un thème, etc. La décision, de ce point de vue, doit être prise en tenant compte de tous les facteurs décrits ci-dessus et en fonction des particularités individuelles des apprenants.

Une approche possible pour construire une session de formation est présentée dans la fiche de travail ci-dessous :

Fiche de travail pour construire une session de formation

Lors de l'élaboration de chaque unité d'apprentissage ou session de formation, il est recommandé au formateur de considérer les réponses aux questions suivantes (en partie ou en totalité) concernant les étapes importantes :

- **Quoi ?** - nom du thème, du ou des sujets, chapitres et sous-chapitres
- **Qui ?** - formateur et/ou participants, invités, nombre de participants par groupe, etc.
- **Pourquoi ?** - justification et motivation de la nécessité du sujet : à quoi sert-il ? quels objectifs doit-il atteindre ? quels résultats vise-t-il ?
- **Où, quand ?** - lieu et période de déploiement - durée de la session, heure du jour, dans la semaine, sur quelle période, à quelle fréquence ? - la forme sous laquelle se déroulera la session d'enseignement (en classe, en ligne, sur le terrain, en circulation, etc.)
- **Comment ?** - contenu et moments de la séance (matériels pédagogiques, exercices, applications, intervenants, présentation, commentaire, débat, épreuves pratiques : enquête, travaux pratiques, projet, etc.)
- **Avec quoi ?** - ressources humaines : formateurs, conseillers d'insertion, invités, etc.), documentation (manuels, guides, législation), matériels (outils et supports d'écriture, paperboard, vidéoprojecteur, ordinateur, internet, etc.)
- **Quelle évaluation ?** - indicateurs d'évaluation, moyens d'évaluation (débat, présentation, épreuves orales, épreuves écrites, candidatures, etc.)
- **Quelle poursuite du thème ?** – tout ou partie de plusieurs séances ? quelle durée ? quelle fréquence ? quels thèmes suivent ? etc.

Il est également recommandé d'utiliser des outils et techniques d'enseignement ou de présentation aussi divers que possible et adaptés au niveau, au style et aux préférences d'apprentissage des apprenants, ainsi qu'au nombre d'apprenants dans un groupe d'étude. (voir Annexe 5 - Méthodes et techniques utilisées dans l'éducation des adultes).

Thématiques à aborder

Les thématiques à aborder dans la construction et la mise en œuvre des sessions de préformation, en plus de l'aide à la construction de la confiance en soi, à l'identification des motivations et des obstacles et de l'accompagnement personnalisé présentés dans ce guide peuvent être, de manière générale :

- les thématiques du code de la route,

- la législation spécifique,
- les sujets dans les manuels d'auto-école pour le permis de conduire B :
 - le trafic routier,
 - le chauffeur,
 - la route,
 - les autres usagers de la route,
 - les démarches administratives,
 - les délits,
 - les sanctions,
 - les premiers secours,
 - la connaissance du véhicule,
 - la mécanique,
 - la sécurité des passagers et des véhicules,
 - la gestion préventive et écologique, etc.

Les premières unités de formation dans les sessions de préformation se concentreront sur la connaissance, la compréhension d'assumer les responsabilités découlant de la position de titulaire du permis de conduire, selon la législation roumaine en vigueur. Il est important de commencer par cette étape car même les personnes qui n'appartiennent pas à des groupes vulnérables ont une image déformée, irréaliste et simplifiée de ce que signifie avoir un permis de conduire.

Bien qu'il puisse y avoir des différences dans le contenu et l'approche des dispositions obligatoires et des normes légales sur l'obtention et l'utilisation d'un permis de conduire, dans chaque pays, les termes de responsabilité envers soi-même et envers tous les usagers de la route restent les mêmes.

Ainsi, dans chaque pays, les conseillers, les instructeurs, les formateurs qui créeront et accompagneront les modules de préformation décideront à quels aspects de leur propre code de la route ils se référeront dans leurs sessions, en fonction de l'expérience antérieure et/ou des éventuels antécédents des apprenants.

Techniques de travail spécifiques

Valable pour tout type de session de formation et dans la mise en œuvre de sessions de préformation, des techniques de travail spécifiques doivent être prises en compte :

Vérification systématique de la compréhension du vocabulaire spécialisé

pour chaque sujet abordé et notamment celui du Code de la Route, afin de maîtriser la terminologie des épreuves et de l'examen de voiture mais aussi celui des dispositions législatives.

Par exemple, dans un exercice collectif, le formateur répartit les apprenants en groupes de 3 à 5 personnes et leur demande de faire une liste de tous les mots dont ils ne sont pas sûrs. Il

les explique ensuite avec des termes plus accessibles en fonction de leur niveau de compréhension.

À chaque sujet, la compréhension du vocabulaire est vérifiée tout au long de l'activité - en utilisant des techniques de communication telles que :

- **l'écoute active**

L'écoute active est une technique utile dans différentes situations - lors de réunions ou d'ateliers, dans la résolution de conflits.

Par l'écoute active, on peut comprendre ce que l'orateur ressent à propos d'un certain sujet ou d'une certaine situation - on écoute ce qu'il dit et on se concentre sur ses émotions, ses inquiétudes et ses tensions derrière les mots.

L'écoute active se fait en suspendant son propre processus de pensée et en faisant un effort conscient pour comprendre la position d'une autre personne.

En utilisant le langage corporel, le contact visuel et, le cas échéant, des expressions verbales (de courts commentaires ou des questions) on peut aider l'orateur à formuler ses pensées et à l'assurer qu'il est écouté.

Dans une conversation normale, on écoute différemment, en percevant simplement ce que l'orateur dit et en continuant à réfléchir à ce qu'on va dire.

Pourquoi l'écoute active ?

L'écoute active signifie entendre ce que l'orateur veut réellement dire, pas ce qu'on veut entendre.

Habituellement, la compréhension d'une conversation est influencée par ses propres interprétations, expériences et points de vue. La compréhension objective de ce qu'on vient d'entendre peut être très différente de ce que l'orateur voulait que l'on entende.

L'écoute active montre à l'orateur qu'on respecte et qu'on apprécie ce qu'il a à dire. L'écoute active permet de se concentrer sur les enjeux importants du message d'une personne et ainsi de mieux comprendre l'orateur.

Quels sont les signes d'une écoute active ?

- Se pencher vers l'orateur, avec une expression faciale intéressée et un bon contact visuel. Les expressions du visage et les petits mouvements tels que le hocher la tête en signe d'approbation peuvent suggérer de l'intérêt et du soutien.
- Éviter les signes d'impatience tels que regarder sa montre.

Pour écouter activement, on doit :

- créer une atmosphère sécuritaire pour l'orateur, trouver un espace adapté et éliminer les distractions qui pourraient survenir (éteindre les téléphones portables, la télévision, les ordinateurs, etc.).
- montrer à l'orateur que l'on écoute.
- arrêter de parler et être conscient de son propre langage corporel.
- créer un espace mental, ne pas penser à ce qu'on veut dire, mais se concentrer sur la personne qui parle.

- Utiliser des expressions verbales pour décrire les pensées de la personne à qui l'on parle, par exemple : « Qu'avez-vous ressenti à ce sujet ? Dites-moi en plus ».
- Résumer et reformuler ce qui a été dit. On peut montrer aux gens qu'on les a bien entendus et qu'on a bien compris leur point de vue en paraphrasant l'essentiel de ce qui a été dit. Il est important de ne pas simplement répéter ce qu'ils ont dit, mais de montrer que nous avons compris toute émotion ou concept clé qu'ils ont exprimé. On peut dire, par exemple, « On dirait que vous êtes très frustré par la situation » ou « Je trouve cela très intéressant à faire ! »
- Être très clair avec ses limites quand il s'agit d'écouter - si on a peu de temps, il faut le dire dès le début ; si on attend un appel téléphonique important auquel on doit répondre, il faut s'en excuser à l'avance.

L'écoute active doit être pratiquée en permanence. Plus on pratique, plus il est facile de le faire. Après avoir écouté quelqu'un, on peut lui faire un bref résumé de ce qu'on a entendu. C'est une méthode pour montrer que l'on a écouté et en même temps pour vérifier que l'on a bien compris. Si on ne comprend pas bien, on laisse ainsi aux intervenants la possibilité de corriger la mauvaise interprétation. Il faut attendre que l'orateur termine son propos. On peut présenter le résumé en utilisant des expressions telles que : « Il semble que votre position soit... », « Ce que je vous entends dire est... n'est-ce pas ? », « Il serait juste de dire que votre position est... ».

Si on reformule avec beaucoup de confiance, en employant une formulation comme : « Alors vous pensez que... » et que l'on se trompe, on montre non seulement qu'on a pas écouté, mais on risque aussi d'offenser l'orateur, en déformant son propos.

Résumer brièvement la discussion en une ou deux phrases courtes est essentiel quand on souhaite clarifier une situation et poursuivre la discussion.

L'écoute active est un outil essentiel de facilitation. Il existe de nombreuses situations dans les réunions ou les ateliers où l'écoute active aide à identifier et à résoudre un nouveau problème. Par exemple, comment gérer un comportement ennuyeux ?

Dans certaines situations, le comportement d'un participant à une réunion ou à un atelier peut être considéré comme ennuyeux. Le participant peut même ne pas être conscient que sa façon de se comporter est perçue de cette façon, mais tout de même tout le groupe est touché. Il est important d'écouter activement la personne pour identifier le problème, puis résoudre les malentendus qui se cachent derrière, pas seulement à la surface.

Si une personne interrompt constamment une conversation ou répète certains points déjà discutés, c'est le signe qu'elle n'a pas l'impression que son idée ou son point de vue est apprécié. Parfois, il suffit de prendre le temps d'écouter activement et de proposer une tentative de reformulation pour que la personne en question se sente écoutée et appréciée.

Tout le monde ne sait pas être concis. Certains utilisent la parole pour façonner leurs pensées. Certains n'ont pas suffisamment d'assurance pour formuler une idée ou une opinion claire, et cela peut se refléter dans leur façon de parler. Dans ces situations, tout le groupe devient confus quant au sujet de la discussion. Il est alors nécessaire d'écouter, puis de résumer la contribution de l'orateur. Cela clarifiera la contribution pour le reste du groupe et même pour l'orateur !

Les animateurs utilisent souvent l'écoute active pour formuler et exposer les orientations d'une discussion. C'est ce qu'on appelle la synthèse. Le formateur peut par exemple utiliser la synthèse pour trouver un terrain d'entente et résoudre les différences : Écouter et identifier quelle est l'opinion commune (ce qui a été convenu par le groupe), quelles sont les différences non résolues (ce qui n'a pas encore été convenu) et les résumer peuvent aider le groupe à se concentrer et à passer à un accord collectif. Souvent, les malentendus dans un groupe sont résolus lorsque les gens s'écoutent activement. Ils se rendent compte qu'ils sont proches d'un accord et que les différences sont faibles par rapport aux similitudes des idées exprimées. En tant que facilitateur, le formateur doit écouter activement et aider à clarifier et à résoudre la situation.

À un moment donné, dans la plupart des discussions, il faut rassembler toutes les idées et passer à une nouvelle étape du processus ou passer à un autre point de l'ordre du jour. Un facilitateur qui écoute activement peut résumer et dire où en sont les discussions et ce qui doit être dit pour atteindre les objectifs de la réunion ou de l'atelier.

Lorsque l'on écrit les pensées et les idées d'une autre personne, on doit l'écouter activement. Si on déforme accidentellement ce qui a été dit, en plus du fait que l'idée peut être perdue, la personne peut se sentir offensée. Si on n'est pas sûr de ses notes, il convient de vérifier auprès de l'orateur si on a correctement noté ses idées.

- **le feedback constructif**

Le feedback est un processus dans lequel des informations sur le passé influencent le même phénomène dans le présent. Le feedback constructif consiste à transmettre, sur un ton volontaire et utile, une opinion sur la performance d'un aspect.

Le feedback constructif apparaît sous différentes formes :

- positif : en annonçant à quelqu'un qu'il est sur la bonne voie,
- négatif : en donnant des conseils pour améliorer la qualité,
- neutre : en formulant une observation objective ou une simple analyse.

Deux éléments rendent le feedback constructif :

- le contenu

Les commentaires constructifs sont spécifiques, axés sur le problème lui-même et non sur les traits de caractère de l'auteur, ils sont aussi centrés sur ce qui peut être observé et non sur des spéculations sur la motivation ou l'attitude de l'auteur. Les commentaires contiendront des conseils sur l'amélioration de la qualité.

- la façon de s'exprimer

Pour être constructif, le feedback ne doit pas être transmis d'une manière qui provoque une résistance ou blesse les sentiments du destinataire. Aussi, si on provoque un état de répulsion ou si on embarrasse l'auteur en attirant son attention sur les moindres détails, ou en lui faisant penser qu'il a échoué, alors on n'entre certainement pas dans la catégorie de ceux qui transmettent des commentaires constructifs.

Cela étant dit, il ne faut pas oublier qu'un retour d'information constructif exige qu'aucun élément critique ne soit omis.

Voici les critères sous-jacents à des commentaires constructifs :

- La promptitude est essentielle pour que le destinataire associe le comportement au feedback. Attendre une évaluation de performance annuelle ou même semestrielle frustrera le destinataire et réduira l'impact des critiques. Plus on agit vite, mieux c'est.
- Le retour d'information doit être spécifique afin que le destinataire comprenne clairement le comportement ou l'approche qu'il doit améliorer. Comme nous le savons tous, il est beaucoup plus difficile de recevoir des critiques que des éloges.
- Expliquer « pourquoi » et « comment » est crucial pour déterminer la pertinence du commentaire.
- Mettre les commentaires en perspective est vraiment important, car si les paroles et les actions minimisent le feedback d'une manière ou d'une autre, le destinataire n'agira pas aussi agressivement, en se corrigeant, que si on lui a fait percevoir que son travail était en danger. La responsabilité du formateur est d'envoyer le bon message.
- Le ton employé doit être soigneusement étudié pour envoyer de bons commentaires et s'assurer qu'ils seront reçus comme tels. Il convient de préférer un ton calme et clair.
- Lorsqu'il est transmis correctement, la personne qui a reçu le feedback le ressentira et le recevra comme un cadeau, qui améliorera son avenir et lui permettra de vraiment réussir à long terme.

Utilisation des outils informatiques

Il est nécessaire de familiariser les apprenants avec les outils informatiques (ordinateur, téléphone, tablette) et de les utiliser le plus souvent possible à travers des jeux et des applications en ligne. Cette familiarisation servira à appréhender la logique et le mode de fonctionnement des tests et de l'examen théorique du permis.

Débriefing et évaluation en continu

Le débriefing et l'évaluation en continu permettent de faciliter la progression et l'acquisition de compétences.

L'évaluation doit être continue tout au long de la préformation, en insistant sur un retour pédagogique qui explique la nature du succès ou de l'échec sur un sujet donné, et en mettant systématiquement l'accent sur les éléments positifs de l'apprentissage de chaque apprenant. Ceci lui permettra de mieux résoudre les points négatifs lors de la préformation. Les encouragements doivent porter sur des situations précises qu'il convient d'expliquer. Les échecs et les erreurs doivent être présentés comme l'occasion d'insister sur les éléments à approfondir.

Pourquoi? L'utilisation de méthodes interactives dans la formation est devenue courante. Les exercices interactifs offrent un large éventail d'opportunités de développement des

compétences, mais leur simple réalisation est insuffisante si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion approfondie sur le processus. L'idée d'un débriefing est de répondre à la question « Qu'ai-je appris de cette session, à quoi sert-elle ? ».

Une chose absolument nécessaire après avoir réalisé un jeu de rôle ou une simulation est de débriefer l'activité. On fera de même à la fin d'une session de formation. En traduction anglaise, « to debrief » signifie « parler à une personne qui a terminé une tâche et obtenir des informations sur l'avancement du processus ». Au sein de la communauté des formateurs, le terme « débriefing » désigne l'étape d'analyse et d'évaluation de l'activité, grâce à laquelle les apprenants ont la possibilité de revoir, clarifier, interpréter et apprécier les « événements » auxquels ils viennent de participer.

À son tour, le formateur, ayant pour repère les perceptions des apprenants, bénéficie de l'opportunité de compléter, corriger, ajuster les démarches d'apprentissage. À la suite de ce dialogue, tous ceux qui sont impliqués dans l'activité ont quelque chose à y gagner.

Comment? Pour un formateur, le débriefing comprend plusieurs éléments : il doit le planifier avant l'activité, faire la sélection des outils qui facilitent la discussion, etc.

Les compétences de débriefing du formateur dépendent de sa capacité à poser les bonnes questions au bon moment. Les questions de débriefing doivent suivre un algorithme, qui commence par le déchiffrement des émotions vécues et se termine par le déchiffrement de ce qui s'est passé pendant l'activité.

Celles-ci seront suivies de questions en lien avec les exercices d'apprentissage et de questions hypothétiques ou spéculatives.

Les étapes du débriefing

1. On analyse les émotions.

On part des émotions et des sentiments que les participants ont ressentis.

La première question « Comment vous sentez-vous ? » vise à leur décharge émotionnelle. Les apprenants ont besoin d'une période de « ventilation », de libération émotionnelle après l'activité qu'ils viennent de réaliser, afin de l'analyser plus tard à froid, objectivement. De plus, si on ne discute pas des réactions émotionnelles au début du débriefing, les participants y reviendront constamment.

On peut aborder cette étape de manière assez créative, en leur demandant de se référer à des situations de vie avec des émotions similaires et à leur impact. C'est un moyen efficace de démontrer que nos actions peuvent affecter les autres.

Par exemple, lors du débriefing d'un travail d'équipe, une personne qui a monopolisé la discussion peut prendre conscience des conséquences de son comportement après la réaction frustrante et irritante de collègues, ce qui la rendrait plus attentive à l'avenir et reconsidérerait son poste de coéquipier.

Fréquemment, les formateurs commencent le débriefing avec la question « Avez-vous aimé l'activité ? » parfois même en la réduisant à ceci. Il faut éviter ce type de question, car on demande ainsi indirectement aux participants d'évaluer le formateur et non de penser à ce

qu'ils ont appris. Si on veut connaître leur opinion sur l'activité, il est bon de le faire à la fin de la séquence, en utilisant des questions plus concrètes, pas aussi générales.

2. On déplie à nouveau le film d'activité.

L'étape suivante concerne les observations des participants. On peut poser des questions telles que : « Que s'est-il passé ? » ou « Qu'avez-vous remarqué ? » qui les incitent à dérouler à nouveau le film de l'activité à la recherche d'enseignements précieux. On essaie de poser des questions logiques et diversifiées pour qu'ils prêtent attention à tous les éléments du processus. On les guide pour comprendre les choses profondes et importantes à travers des questions. On note les problèmes identifiés par les participants sur un paperboard.

3. On découvre ce qu'on a appris de l'activité réalisée.

Après que les participants ont exprimé leurs émotions et reconstitué les événements, on leur demande ce qu'ils ont retenu après l'expérience qu'ils ont vécue : c'est-à-dire ce qu'ils ont appris, mais pas s'ils ont appris quelque chose. Habituellement, ils mettent en évidence les leçons apprises. S'il leur est difficile de les formuler, on les leur suggère, et ils trouvent des données et des faits pour soutenir ou combattre leur opinion.

Un moyen utile à cet effet est la technique des phrases inachevées : le formateur écrit sur les fiches des débuts - suggestifs – d'énoncés, et les participants, prenant les fiches à leur tour, essaient de continuer les énoncés, et parviennent ainsi à énumérer les éléments appris.

Par exemple :

- Cela m'a aidé de bénéficier de _____.
- La méthode qui m'a fait le mieux comprendre est _____.
- La chose la plus importante que j'ai apprise dans l'activité de groupe était _____.
- J'ai eu du mal à comprendre _____.
- Ce que je commence à apprendre, c'est _____.

Une question importante qui continue la série est : « Comment puis-je appliquer les expériences acquises pendant la formation dans l'activité suivante ou dans la vie quotidienne ? »

Il n'est pas exclu que les participants disent que les choses sont différentes dans la vie et donc qu'une application de ce qui a été appris n'est pas possible.

Et « qu'est-ce qui se passerait si... ? » ou « Si cela avait été autrement ? »

Le prochain bloc de questions vient renforcer le processus d'apprentissage en encourageant les participants à faire des hypothèses sur l'activité.

Tout d'abord, on peut les interroger sur les conditions de l'activité :

- Les résultats auraient-ils été différents si vous aviez eu plus de temps ?
- Auriez-vous réagi différemment si vous aviez été récompensé pour avoir été parmi les premiers à effectuer la tâche ?
- La présence d'évaluateurs aurait-elle changé quelque chose ?

Ensuite, on peut leur demander s'ils feraient quelque chose de différent de ce qu'ils ont fait pendant l'activité. En analysant l'approche afin de l'améliorer, les apprenants pourraient être beaucoup plus autocritiques.

On peut continuer avec des questions sur les règles à suivre dans l'activité :

- Comment pourrions-nous changer les règles pour rendre l'activité plus efficace ?
- Quelles conclusions peut-on tirer du fait que l'on laisse X enfreindre les règles ?
- Quelles règles auraient rendu la simulation plus réelle ? etc.

Ces questions peuvent générer de nouvelles découvertes liées aux processus et aux relations, aidant les apprenants à examiner des stratégies d'action alternatives. Ce n'est pas sans raison que le débriefing est aussi appelé post-apprentissage.

Il ne faut pas oublier d'accorder au débriefing un temps approximativement égal à celui alloué à l'activité. Si seulement quelques apprenants ont participé à cette dernière, on peut d'abord obtenir des réponses de ceux-ci, puis des « observateurs ».

On peut aussi :

- identifier les décisions prises et décrire la manière dont elles ont été prises.
- mettre en évidence et analyser les rôles joués,
- construire des modèles d'information, de comportements et d'attitudes,
- clarifier les situations problématiques et conflictuelles,
- discuter des comportements alternatifs,
- créer un environnement propice à la libre expression des opinions, à l'acceptation de toutes les idées,
- éviter les attaques personnelles.

Pour finir, il convient de s'assurer d'avoir terminé le cycle d'apprentissage et d'aider les apprenants à planifier l'application de ce qu'ils ont appris dans la vie réelle.

Évaluation de fin du module de préformation

À l'issue du module de préformation, les apprenants pourront réaliser :

- des séances d'épreuves parmi celles qui sont pratiquées à l'examen théorique pour l'obtention du permis de conduire, disponibles en ligne,
- un test pratique sur les priorités dans une intersection, à un rond-point, en respectant la signalisation routière, à pied ou à vélo si possible, accompagné du formateur.

Annexes: Outils de pédagogie active

L'acquisition des compétences dans le module de préformation à l'obtention du permis de conduire pour faciliter l'apprentissage ultérieur à l'auto-école, peut se faire à l'aide de jeux et d'outils pédagogiques actifs, qui associent directement les participants à la planification et à la réalisation des étapes des exercices.

1ère Annexe – Échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg, 1965)

Cette échelle a été initialement développée pour mesurer le sentiment global de la valeur personnelle et de l'acceptation de soi. L'échelle comprend 10 items avec 4 possibilités de réponse entre désaccord total (1 point) et accord total (4 points). Les items 2, 5, 6, 8, 9 sont cotés à l'envers.

Les scores peuvent être compris entre 10 et 40 ; les scores élevés indiquent une faible estime de soi. Le coefficient de Cronbach = 0,89, rapporté par l'auteur, indique une bonne cohérence interne et la fidélité test – retest est comprise dans les études de l'auteur entre 0,85 (à une semaine d'intervalle) et 0,88 (à deux semaines d'intervalle).

Des corrélations négatives ont été signalées entre l'estime de soi et l'anxiété ($r = -0,64$) et entre le niveau de l'estime de soi et la dépression ($r = -0,54$). Des corrélations positives sont rapportées entre le niveau de l'estime de soi et l'aspect physique ($r = 0,66$), les compétences scolaires ($r = 0,42$) et la confiance sociale ($r = 0,35$).

Lors de la cotation des résultats, ils sont pris en considération en tant qu'étalon, les valeurs comprises entre :

10 à 16 points : faible estime de soi

17 à 33 points : estime de soi moyenne

34 à 40 points : haute estime de soi

Questionnaire de l'Estime de Soi

Le questionnaire ci-dessous vise à vous offrir une indication de votre niveau d'estime de soi. Lisez attentivement chaque phrase et répondez dès que possible, en marquant d'une étoile la variante qui se rapproche le plus de votre point de vue actuel.

Marquez d'un point les allégations « total désaccord » et de 4 points « tout à fait d'accord ». Les items 2, 5, 6, 8 et 9 sont notés à l'envers.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Désaccord	Total désaccord
1) En général, je suis content/e de moi				
2) Parfois je pense que je ne vau rien				
3) Je pense avoir de bonnes qualités				
4) Je suis capable de faire Les choses aussi bien que les autres				
5) J'ai l'impression de ne pas avoir beaucoup de raisons d'être fier/fière de moi				
6) Parfois, je me sens vraiment inutile				
7) Je pense être un homme de valeur, au moins autant que les autres				
8) J'aimerais avoir beaucoup plus de respect pour moi-même				
9) Compte tenu de tout, j'ai tendance à penser que je suis un/e perdant/e				
10) J'ai une opinion positive de moi-même				

2^{ème} Annexe – Questionnaire de valeurs & motivation

Déterminez dans quelle mesure les allégations suivantes vous caractérisent. Écrivez des points à droite de chaque allégation.

De 0 à 4, selon l'échelle suivante :

1 point – non

2 points – plutôt pas 2 points - oui et non en égale mesure

3 points – plus oui

4 points – oui

- 1) J'aime les tâches que j'effectue moi-même, sans le contrôle ni les indications de tiers
- 2) Dans la vie, cela vaut la peine de se battre pour le respect et l'appréciation des autres
- 3) Celui qui gagne beaucoup d'argent est certainement heureux
- 4) J'aime organiser le travail des autres
- 5) Je rêve d'applaudissements et de cris de « Bravo » à mon égard
- 6) J'aime inventer de nouvelles solutions
- 7) Ma satisfaction est que les autres soient satisfaits
- 8) L'activité professionnelle doit donner à l'homme une chance de développer pleinement sa personnalité
- 9) La vie de famille est la plus grande source de satisfaction
- 10) J'aimerais être un expert dans la profession choisie
- 11) Je suis « le capitaine de mon navire »
- 12) Je veux que ma famille et mes amis reconnaissent l'importance de mon emploi
- 13) J'aime les choses chères et luxueuses
- 14) Dans un groupe, je suis souvent le leader
- 15) Mon activité professionnelle doit me donner des opportunités de faire évoluer ma carrière
- 16) L'homme doit être créatif
- 17) J'aime organiser des actions pour aider les autres
- 18) Les talents naturels ne doivent pas être « enterrés »
- 19) Le bien-être et la sécurité de ma famille est un objectif important pour moi
- 20) Le but fondamental de l'humanité est le développement de la science et de la technologie
- 21) L'indépendance dans le travail est très importante pour moi
- 22) J'aime remplir des missions qui jouissent de respect dans la société
- 23) La chose la plus importante pour moi est le salaire
- 24) Je préfère diriger et ne pas être dirigé
- 25) je veux monter au « sommet »
- 26) Je suis toujours à la recherche de solutions originales
- 27) Je m'implique souvent pour aider les autres
- 28) Dans le travail, je dois développer mes capacités en tant que personne
- 29) Je veux être important aux yeux de ma famille
- 30) Si quelque chose m'intéresse, je veux tout savoir
- 31) Le travail autonome est plus intéressant que le travail en groupe

- 32) Dans la vie, cela vaut la peine d'obtenir des titres professionnels
- 33) Tout d'abord, je ne veux pas dépendre financièrement de quelqu'un d'autre
- 34) Je me débrouille très bien avec le rôle de leader de groupe
- 35) L'essentiel est de voir le résultat de mon travail
- 36) J'essaie souvent de résoudre des problèmes que les autres ne peuvent pas résoudre
- 37) J'admire le travail des volontaires
- 38) Il est très important de réaliser mes intérêts personnels
- 39) Je peux sacrifier une activité professionnelle intéressante pour une vie de famille heureuse
- 40) J'aime enrichir mes connaissances, obtenir de nouvelles informations

Calcul des résultats : inscrivez les points attribués à côté du numéro de la question, puis additionnez les points horizontalement et inscrivez la somme obtenue dans la colonne « somme »

A – Indépendance

B – Reconnaissance sociale

V – Argent

G – Puissance

D – Succès

E – Création

J – Aide pour les autres

Z – Développement de la personnalité

I – Vie familiale

K – Connaissances

Selon le score obtenu, les valeurs les plus importantes de la personne sont celles correspondant aux 5 premières positions.

3^{ème} Annexe – Exemples d'exercices au début des séances de préformation afin de gérer le stress, encourager la confiance et pour la collaboration de groupe

Une technique de formation de la communauté d'instruction pourrait avoir trois objectifs distincts, mais combinés :

1. Connaissance réciproque des participants et du formateur ;
2. Mémorisation des noms et des prénoms ;
3. Revoir le niveau de formation des apprenants versus le thème de la formation.

Par exemple : Technique de la Chasse au Trésor (variantes : Trouvez quelqu'un qui... ; les Chasseurs de têtes), dont l'essence est d'identifier les collègues auxquels une allégation fait référence.

Algorithme

I. Le formateur explique les règles (ou les projette à l'écran) et fixe le temps réservé à l'activité.

II. Tous les apprenants reçoivent une feuille avec le tableau ci-dessous. Le formateur peut participer à cette activité régulière avec les apprenants ou peut la suivre.

TROUVEZ :

La personne qui travaille librement avec Excel. _____

La personne qui détient une adresse électronique. _____

La personne qui tape avec les deux mains. _____

La personne qui a un compte Facebook. _____

La personne qui connaît le programme Word. _____

La personne qui opère librement en Skype. _____

III. Chaque apprenant ne peut discuter avec un autre qu'une seule fois.

IV : En se promenant librement dans la pièce, il s'approche d'une personne, se présente, choisit une allégation et demande : Avez-vous une adresse électronique ? // Opérez-vous librement sur Skype ? // Tapez-vous avec les deux mains ? // Avez-vous un compte Facebook ? // Connaissez-vous le programme Word ? // Travaillez-vous librement en Excel ?

V. Il note dans la fiche le nom et le prénom de celui qui a donné une réponse positive. S'il a une réponse négative, il continue et devra chercher un autre collègue, jusqu'à ce qu'il trouve quelqu'un qui répondra « Oui ».

VI. Une fois qu'une personne a répondu à sa question, il peut à son tour répondre à une question.

VII. L'apprenant qui a complété les 6 lignes libres avec les noms de quelques collègues va à sa place.

VIII. À la fin du temps, tout le monde prend place.

IX. Pendant quelques minutes, le formateur lit les résultats recueillis (les participants peuvent faire une pause) ou chacun lit son résultat (Avec combien de collègues avez-vous communiqué ? À combien de questions avez-vous des réponses positives ? Quelles questions ont été identifiées comme ayant reçu de tous la réponse « Oui » ? Laquelle de ces questions a été la plus difficile à identifier une personne qui réponde « Oui » ? Qui n'a rempli aucune ligne ?) et discute des opportunités que cette forme de communication a créées.

X. En même temps, si les questions ont été formulées en lien étroit avec le sujet de formation, l'image de la préparation initiale des apprenants pour le sujet respectif est tracée (comme point de départ lorsque le groupe n'est pas nécessairement homogène et les participants sont à leur première rencontre, entre eux ou avec le formateur.)

Le dragon

Groupe : 10 à 20 apprenants, répartis en 3 à 4 équipes

Matériel : 3 à 4 ficelles nouées autour de la taille des participants.

Durée : 15 minutes.

Le formateur partage le groupe en 3 à 4 équipes (par exemple dans le cercle chacun compte 1, 2, 3, 4 jusqu'au dernier et ensuite ceux qui ont dit 1 forment l'équipe 1, etc.), jusqu'au dernier et ensuite ceux qui ont dit 1 forment l'équipe 1, etc.). Les participants de chaque équipe tiennent leurs bras tendus par les épaules de celui de devant, le dernier de l'équipe attache la queue de dragon autour de sa taille.

Celui qui est la tête du dragon essaie d'attraper la queue d'un autre dragon et s'il y parvient, les deux dragons s'unissent.

Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'un seul gros dragon « commun ».

Popcorn

Groupe : 10 à 20 participants

Matériel : aucun

Durée : 10 minutes

Chaque participant est un popcorn et saute à travers la salle d'entraînement avec ses bras près de son corps. Si les popcorns sont accidentellement ou intentionnellement touchés, ils doivent être tenus par la main et toujours sauter ensemble.

Le jeu se termine lorsqu'il n'y a plus de popcorn seul, mais qu'ils forment une seule grande foule de popcorns se tenant la main.

Couleurs

Groupe : 10 à 20 participants

Matériel : aucun

Durée : 15 minutes

Le formateur annonce une couleur et les participants doivent toucher dans la salle de formation un objet ou un vêtement d'un participant qui a cette couleur.

Assistants

Groupe : 10 à 20 apprenants, divisés en 2 équipes

Matériel : écharpes pour le bandage des yeux pour 1/2 du groupe

Durée : 15 minutes

Le formateur divise le groupe en 2 équipes (les aveugles et les assistants). Les aveugles ont les yeux couverts d'une écharpe.

Les assistants choisissent tranquillement un aveugle sans qu'il sache qui le guide.

Les assistants guident les aveugles à franchir les obstacles (chaises, tables, etc.) et à se déplacer d'un bout à l'autre de la salle de formation.

Puis les rôles changent, ceux qui étaient des assistants deviennent aveugles et le jeu reprend comme la première fois.

Arbre et vent

Group : 10 à 20 apprenants, partagés en 3 à 4 équipes

Matériel : aucun

Durée : 15 minutes

Chaque équipe forme un cercle autour d'un participant qui sera l'arbre, placé au milieu du cercle, droit avec ses bras près de son corps.

L'arbre ferme les yeux et se laisse tomber tout droit sur le dos lentement et sera rattrapé par le groupe, qui le « soufflera » de l'un à l'autre et le repositionnera juste au milieu du cercle avant qu'il n'ouvre ses yeux.

4^{ème} Annexe – Exemples d’activités et exercices à intégrer dans les sessions de cours

1. Première aide (protection, alerte et sauvetage)

Des exercices tel que <https://www.topquizz.com/quiz/Examen-permis-de-conduire-2018-Questions-1er-secours-143958> ou: <https://www.youtube.com/watch?v=hgv1vXEzka8> peuvent être utilisés

2. Comment monter et descendre du véhicule, comment adopter la position au volant.

Formation des compétences : Savez-vous ouvrir, fermer et monter dans la voiture ? Le formateur utilise des images, des vidéos, puis un vrai véhicule pour expliquer aux apprenants comment s’asseoir correctement dans un véhicule (siège, rétroviseurs, réglages des ceintures de sécurité) et comment utiliser les fonctionnalités de la voiture : essuie-glaces, feux, manomètre d’eau/huile, etc.).

3. Mécanique et équipements (entretien et réparations).

Les apprenants comprennent le fonctionnement de la voiture et découvrent comment manipuler et exploiter les principales commandes : le formateur utilise des images, des vidéos puis un véhicule réel pour expliquer aux apprenants comment effectuer la maintenance de base et le dépannage.

4. La sécurité des passagers et des véhicules (installation des passagers, équipement pour eux – ceintures de sécurité, siège de l’enfant, etc.).

Demandez aux apprenants de deviner ce que signifient les abréviations dans les nouveaux systèmes d’aide à la conduite et demandez-leurs de jouer à des jeux de mots avec les abréviations : dispositifs de freinage d’urgence. L’équipement de sécurité de freinage aide le conducteur à freiner plus efficacement face à un danger imminent. Nous y trouvons :

- ABS : système de freinage antiblocage
- AFU : Aide au freinage d’urgence
- ESP : Programme électronique de stabilité

5. Moyens de conduite

Baptisés ADAS (Advanced Driver Assistance), ce support comprend plusieurs dispositifs de sécurité active. Voici quelques exemples :- ADS : réglage de la vitesse - DST : détection de manque d’adhérence à la route - AFL : détecteur de franchissement de ligne

6. Environnement (éco-mobilité et éco-conduite)

Vérifiez la compréhension du vocabulaire de la conduite défensive et de la conduite écologique : demandez aux apprenants de faire une liste du sujet abordé avec les mots qu’ils ne comprennent pas en groupes de 3 à 5 personnes, puis traduisez/expliquez dans des termes plus proches de leur niveau de compréhension à chaque fois abordant le sujet. Exemples de mots pouvant poser des problèmes : Aquaplaning, Éco-mobilité, Conduite écologique, Amortisseurs, Bougies.

7. Aptitudes et compétences.

Les participants apprennent à planifier un voyage, sur Internet, avec une carte, à l'aide d'une application mobile telle que Google Maps, Mappy, Viamichelin, Waze, etc. Ils apprennent également à effectuer des calculs de temps et de coûts de déplacement appropriés.

8. Brainstorming thématique.

On part des connaissances des apprenants, afin d'identifier les difficultés et les lacunes d'apprentissage, mais aussi pour pouvoir corriger les préjugés, les fausses connaissances, etc.

Cet outil peut être utilisé pour tous les sujets du code de la route : pratiquement le formateur annonce le sujet de la session de formation et écrit au tableau / sur le flipchart tout ce que les apprenants disent sur le sujet donné, en organisant ce qui est correct, ce qui doit être expliqué et ce qui n'est pas correct dans les différentes colonnes. L'explication du sujet se fera à partir de ce que les apprenants ont dit afin de consolider leurs connaissances.

Exemple de brainstorming sur un sujet du code de la route : « La traversée de zones à risque et dangereuses » : le formateur pose la question : « Que faire/qu'est-ce qui est interdit en roulant sur les routes sinueuses et étroites/ lors du passage dans un tunnel / dans une zone de chantier / dans une zone au passage à niveau / lors de la traversée d'un tramway / lors du contournement des tramways / sur une pente dangereuse / lorsqu'il y a des obstacles naturels ? » et écrivez au tableau dans 3 colonnes différentes les réponses correctes, discutables et incorrectes des apprenants, le formateur donne les explications nécessaires à partir des connaissances des apprenants.

9. Jeux de cartes

Le formateur imprime et plastifie des cartes avec des déclarations vraies, fausses ou douteuses des thèmes du code de la route, distribue 5 cartes à chaque apprenant et demande à chaque apprenant de venir et de mettre sur une table les cartes avec des déclarations vraies, dans une autre colonne des cartes avec les affirmations fausses et dans une autre colonne celles qui sont discutables, et explique chaque réponse.

Les fiches permettent même aux plus timides de participer pleinement, car de toute façon tous les apprenants feront cet exercice tour à tour.

10. Images « Cherchez l'erreur »

Le formateur imprime des fiches à images (sur Internet, par exemple) en fonction du sujet choisi du code de la route et demande aux apprenants d'identifier les délits ou les erreurs concernant les règles du code de la route et d'expliquer leur réponse.

Voici quelques exemples d'images :



11. L'abaque de Régnier.

Exercice utile pour évaluer les risques, apprendre plus facilement les sanctions, etc. Le formateur écrit au tableau 5 énoncés du sujet du jour et demande aux apprenants de les classer ; chacun à son tour, dispose de 5 jetons en plastique aimantés rouges, jaunes, verts, qu'il met dans la colonne avec son nom au tableau, expliquant avec des arguments les réponses.

En fonction des résultats du groupe, le formateur peut recadrer et valider ou compléter les connaissances des apprenants.

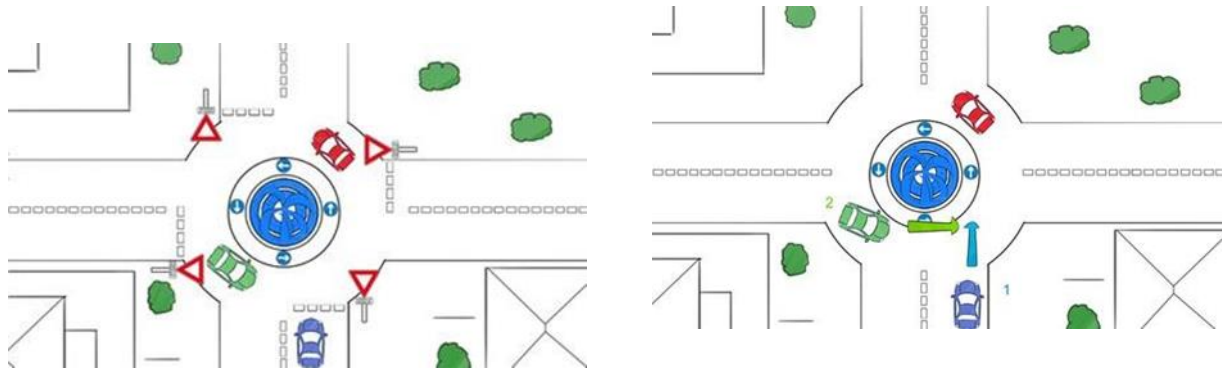
	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3
affirmation 1	●	●	●
affirmation 2	●	●	●
affirmation 3	●	●	●
affirmation 4	●	●	●
affirmation 5	●	●	●

12. Sorties exploratoires / observation de situations réelles à vélo ou à pied.

Une activité réalisée avec le formateur et le groupe entier afin d'observer les règles de circulation les plus compliquées : par exemple, comparer un rond-point avec une intersection avec feux de circulation et avec un rond-point/intersection sans feux de circulation. Le formateur explique d'abord la théorie en terrain, en donnant des exemples concrets qui peuvent être observés directement dans la situation respective. De retour dans

la salle de formation, le formateur fera une comparaison entre des observations de terrain et des images photo ou vidéo, avec lesquelles il se retrouvera lors des épreuves de l'auto-école ou de l'examen théorique.

Exemples :



A. rond-point B. rond

13. Matrice GDE – Goals for Drivers' Education

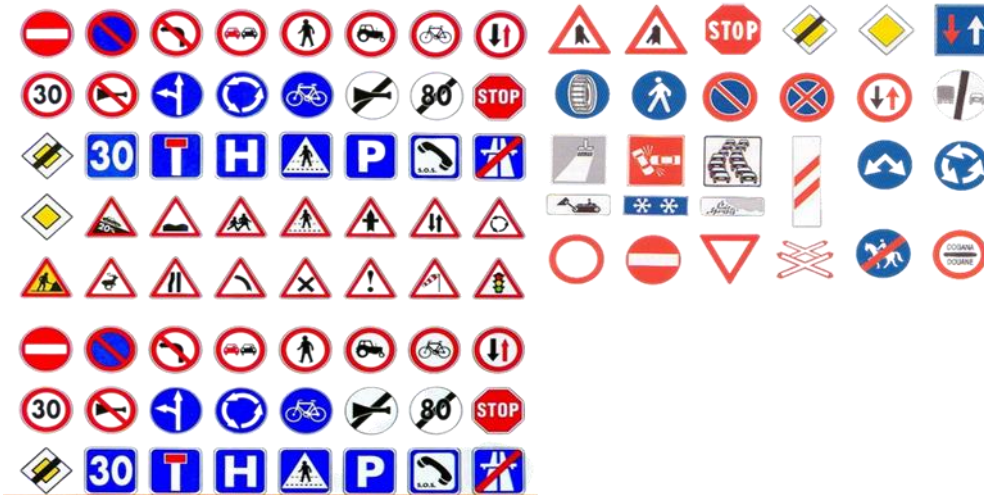
Utile pour faciliter l'acquisition de compétences (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01670583/document>): La formation à l'école-auto et l'examen théorique afin d'obtenir le permis de conduire sont généralement aux niveaux 1 et 2 de la matrice GDE, c'est pourquoi le formateur se concentrera sur le niveau de préformation aux niveaux 3 et 4, en utilisant la matrice GDE pour effectuer une évaluation continue tout au long de la préformation et pour structurer l'acquisition de compétences par les apprenants.

	Compétences et connaissances	Facteurs de croissance du risque	Autoévaluation
Projet de vie et aptitudes	Valeurs, style de comportement	Personnalité et comportement, pression de l'entourage, abus de substances	Contrôle des impulsions, style de vie, valeurs
Objectifs et contexte de la conduite	Contraintes, pressions sociales	Finalité de la conduite (avoir un permis)	Planifier les déplacements
Gestion des situations du trafic	Connaître les règles, adapter la vitesse, signaler, marge de sécurité	Vitesse inadéquate, manquement des règles, conditions difficiles de trafic	Perception des risques
Manœuvrer le véhicule	Manœuvrer, caractéristiques et adhérence du véhicule	Manque de contrôle du véhicule	Conduire le véhicule dans des situations dangereuses

14. Exemple d'activité :

Circulation routière : panneaux, intersections, dépassements, arrêts et stationnements.

Outil : jeu de cartes : des cartes plastiques sont fabriquées avec le nom des catégories de panneaux (distance, avertissement, interdiction, ???? d'interdiction, etc.) et des cartes avec les indicateurs, mais uniquement le dessin / l'image sans explications.



Le formateur pose les cartes avec les catégories sur une table, distribuée à chaque apprenant 5 cartes avec des images d'indicateurs et les invite tour à tour à mettre les cartes avec des images dans la colonne correspondante à chaque catégorie et expliquer ce que chaque image représente.

INDICATOARE RUTIERE

INDICATOARE DE AVERTIZARE

INDICATOARE DE PRIORITY

INDICATOARE DE REGLEMENTARE

INDICATOARE DE INTERZICERE SAU RESTRICTIE

INDICATOARE DE OBLIGARE

15. Exemple d'activité :

Le formateur utilise les cartes avec indicateurs de priorité, d'obligation et d'interdiction afin d'organiser une recherche de trésors dans le quartier : les apprenants qui ont identifié dans le quartier 5 indicateurs des 20 à 25 proposés par le formateur au début du jeu gagnent ! Attention, l'indicateur est calculé pour celui qui a signalé le premier à haute voix !

16. Exemple d'activité :

Sur les ordinateurs, sur les tablettes ou sur les portables, les participants « jouent » sur les applications mobiles afin d'apprendre la signalisation routière :

<https://play.google.com/store/apps/details?id=oiz.labs.quiz.signalisation&hl=fr&gl=US>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tomberon.invatasemneledecirculatie&hl=ro>

Chacun des formateurs est invité à choisir dans la liste ci-dessous (qui peut être complétée et ajoutée) en fonction de son envie, de son expérience et de son style d'enseignement, et, surtout, des personnes auxquelles il s'adresse, un ou plusieurs des outils techniques, exercices et activités pratiques parmi ceux présentés.

1. Étude de cas

- a. Définition – présentation, analyse détaillée et discussion d'une situation réelle ou fictive, pertinente pour les problèmes du groupe :
- b. Utilité en apprentissage : sur la base de l'analyse d'une situation réelle ou fictive, les membres du groupe apprennent plus sur :
 - les particularités d'un certain type de situation (si une situation de conflit est présentée, les participants peuvent voir et comprendre quelles sont les particularités d'une situation de conflit) ;
 - le problème ou la difficulté rencontré/e : modes par lesquels un type de situation peut être abordé ou solutionné
 - modalités d'interaction dans le cadre du groupe afin de générer des solutions.

2. Brainstorming

- a. Définition : générer plus d'idées liées d'un certain aspect, par plusieurs membres du groupe. Les principes fondamentaux du brainstorming sont :
 - toute personne est capable de produire des idées. Dans cette formule de travail en groupe, encourager tous les participants à formuler des idées, des solutions est important.
 - la quantité stimule la qualité. Plus il y a d'idées générées, plus il y a de participants, plus la session de brainstorming sera réussie ;
 - utilité à l'apprentissage : autant d'idées, de solutions, de manières d'assimiler une situation sont générées afin de :
 - mieux comprendre la situation ;
 - avoir une base importante de solutions, idées pour aborder la situation ;
 - impliquer tous les membres du groupe dans ce processus.

3. Jeu de rôle :

- a. Définition : mise en « scène » par deux ou plusieurs personnes d'un jeu de thème lié à la formation
- b. Utilité en apprentissage

- offrir aux participants la possibilité de comprendre les conséquences de leurs actions sur des tiers ;
- offrir aux participants la possibilité de comprendre comment différentes personnes se sentent et réagissent dans la même situation ;
- offrir un cadre sécurisé dans lequel les participants peuvent discuter de certaines difficultés personnelles, qu'ils ont généralement du mal à résoudre ;
- les participants peuvent comprendre qu'il existe plusieurs manières d'aborder et de résoudre une situation.

4. Démonstration

a. Définition – présenter et mettre en pratique pas à pas une technique, aptitude par laquelle une chose peut être faite ;

b. Utilité en apprentissage : apprendre une compétence ou une technique de travail ; mettre en pratique pas à pas de l'habileté / technique de travail par les participants.

5. Simulation

a. Définition : mettre en pratique une charge corrélée au travail dans le cadre de la formation ;

b. Utilité en apprentissage : aider les participants à apprendre comment faire une chose « en direct », sans se soucier d'éventuelles erreurs pouvant survenir lors de l'exécution ; c'est un moyen efficace d'appliquer les connaissances, d'acquérir de nouvelles compétences et d'analyser les difficultés dans une situation de travail réelle.

6. Travail en petits groupes

a. Définition : un type d'activité permettant aux participants d'échanger des idées pour résoudre un problème ;

b. Utilité en apprentissage :

- les participants ont la possibilité d'apprendre des expériences des autres membres du groupe ;
- favoriser le travail en équipe ;
- aider à former des compétences de solution de problèmes ;
- donner aux membres du groupe une plus grande responsabilité dans la recherche d'une solution.

7. Présentation théorique :

a. Définition : c'est une activité réalisée par un spécialiste, qui présente au groupe des informations théoriques sur un sujet spécial. La présentation théorique d'un matériel implique le groupe différemment. Ainsi, il existe des présentations théoriques dans lesquelles le groupe n'est qu'un public passif, qui reçoit l'information. Cependant, il existe

également des présentations interactives du matériel, dans lesquelles le groupe peut intervenir avec des questions et est mis au défi de répondre aux questions ;

b. Utilité en apprentissage : informer les participants sur les aspects théoriques liés d'un certain sujet ; assurer une synthèse, un passage en revue de quelques matériaux théoriques.

8. Travail individuel

Une forme d'activité pouvant être utilisée par le facilitateur lorsqu'il est nécessaire de trouver l'opinion, l'attitude de chaque participant par rapport à un événement, sujet ou problème.

Utiliser le travail individuel permet :

- augmenter le degré d'implication de chaque participant ;
- encourager les participants à partager leurs idées ;
- écouter respectueusement des opinions différentes ;
- augmenter la confiance des participants dans leurs propres forces et prendre conscience de la valeur des idées et opinions qu'ils soutiennent.

Remarque : l'utilisation fréquente de cette forme de travail n'est pas recommandée, parce que les participants peuvent s'ennuyer. Après un travail individuel, l'animateur doit mettre en place une méthode de travail interactive.

9. Exercices d'échauffement.

Les exercices d'échauffement permettent aux participants de s'impliquer davantage dans l'activité ou de récupérer leurs ressources internes après certaines activités plus difficiles. Il est également utilisé pour augmenter l'attention, parfois il peut compléter les actions dans l'étape d'évocation de l'activité. Dans la littérature, ces exercices sont aussi appelés « brise-glace », qui visent également à augmenter le niveau d'estime de soi, le climat psychologique positif et le sentiment de soutien mutuel.

Remarque : l'utilisation excessive de tels exercices n'est pas recommandée. Ils doivent correspondre à l'âge et aux spécificités des participants.

Bibliographie

Informations sur la mobilité

1. Guide Pour La Formation Des Automobilistes, 2003,
http://www.educationroutiere.fr/images/stories/Divers_non_proteges/Guide_pour_la_formation_des_automobilistes.pdf
2. Memorandum pour une Mobilité Inclusive en Wallonie, 2019
https://www.caips.be/images/caips/documents/Actions/Permis_de_conduire/Memorandum_2019.pdf
3. Mobiliy and Transport, Road Safety,
https://ec.europa.eu/transport/road_safety/specialist/knowledge/young/countermeasures/content_of_training_best_practice_en
4. Livret Mobilite, <http://www.chantierecole.org/IMG/pdf/livret-mobilite.pdf>
<http://mobilite.wallonie.be/home.html>

Législation, bibliographie, applications et jeux en ligne pour apprendre le code de la route et la mobilité en général

1. Legea privind Economia Socială;
http://www.proactiv-org.ro/files/grupurile_vulnerabile_si_economia_sociala.pdf
2. Codul Rutier, Semne de Circulație, <https://www.codrutier.ro/semne-de-circulatie>
3. Chestionare auto, <https://www.odat.ro/chestionare-auto-drpciv/>
4. Cours théorique en ligne gratuit avec des explications audio-video 3D
<https://www.scoalarutiera.ro/curs-legislatie/codul-rutier>
5. Des video sur les cours théoriques expliqués
<https://www.youtube.com/channel/UCvdUYTRW72hT-yBSzxZfN7A>
6. Codul Rutier 2021. OG 195/2002, actualizata 2021-
Sursa: EuroAvocatura.ro, Codul Rutier 2021. OG 195/2002, actualizata 2021,
Publicare la data de 27 Dec 2020, Coordonator avocat Marius-Catalin Predut, titular
MCP Cabinet avocați.
7. Manualul de bune practici, realizat in cadrul proiectului „SOCIAL – Inițiativa
Multiregională pentru Dezvoltarea Economiei Sociale și ocuparea persoanelor

vulnerabile” - ID 144367, implementat la nivelul regiunilor SV si SE de către Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului Olt.

8. Revista Consens Nr.8/2015 - Analiza grupuri vulnerabile și vulnerabilitatea Agenția Județeană pentru Ocuparea Forței de Muncă Covasna;
9. Ardeleanu C. Educația adulților. Reșița: Neutrino, 2007.
10. Brezeanu I. Ghid pentru formarea formatorilor. Galați: Academica, 2001.
11. Sava S. Educația adulților. București: Polirom, 2007.
12. Invata semnele de circulatie, aplicație mobilă,
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tomberon.invasemneledecirculatie&hl=ro>
13. Permis de Conduire, <https://www.autosecurite.be/permis-de-conduire/>
14. En voiture Simone sur IOS et Android [http://www.testcodedelaroute.com/FR/BERoute-jeu video en français pour apprendre la mobilité](http://www.testcodedelaroute.com/FR/BERoute-jeu%20video%20en%20fran%C3%A7ais%20pour%20apprendre%20la%20mobilit%C3%A9) <http://www.enroute-lejeu.com/quiz/#/promo>
15. La vitesse excessive, <https://www.ottocoach.be/fr/la-vitesse-excessive>
16. Mon auto-école à la maison, canal video,
https://www.youtube.com/channel/UCwn_r0JN4cEUo66R03uddww/featured?app=desktop
17. GDE MATRIX- Goals for Drivers' Education pentru a facilita dobândirea competențelor (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01670583/document>)
18. Tools to download and re-use on the Portail Mobilité Wallon :
<http://mobilite.wallonie.be/home.html>
19. YouMove - <https://you-move.eu/>
20. The Personal Workbook for Breaking the Chain of Low Self-Esteem A Proven Program of Recovery from LSE - Marilyn Sorensen
21. The Self – Esteem Workbook - Glenn R. Schiraldi
22. 104 Activities That Build Self-Esteem, Teamwork, Communication, Anger Management, Self-Discovery, Coping Skills - Jones Alanna

Fédération CAIPS

La fédération CAIPS regroupe 90 associations sans but lucratif, CPAS et sociétés à finalité sociale wallons, actifs dans les champs de l'insertion socioprofessionnelle et de l'économie sociale. CAIPS a créé en 2017 le Consortium «Mobilité pour tous», plateforme collaborative informelle qui réunit différents réseaux non-marchands d'opérateurs spécialisés dans l'accompagnement des personnes fragilisées pour travailler sur la problématique de la mobilité de leurs publics.

Rue du Pont, 24 | 4540 Amay Belgique | Tél. +32 4 337 89 64 | Info@caips.be

Ateliere Fără Frontiere

Ateliere Fara Frontiere (AFF) est une entreprise sociale d'insertion par l'économie sociale et solidaire pour les personnes très éloignées du marché du travail, exclues et marginalisées. Elle propose trois filières d'activité : Reconnect (collecte, réemploi et recyclage de matériel informatique), Remesh (confection de sacs et pochettes d'évènement à partir de bâches publicitaires) et Bio&co (ferme bio, production de légumes bio et distribution en circuit court, réutilisation et compostage de déchets alimentaires). Ateliere Fara Frontiere (AFF) est cofondateur et assure la présidence de RISE Romania, réseau roumain des entreprises sociales d'insertion.

șos. Oltenitei nr 105 | Bucuresti, sec. 4 | Tél. +40 314 259 010 | contact@atelierefarafrontiere.ro

Mob'In France

La fédération Mob'In France réunit les 13 réseaux régionaux du même nom, qui regroupent eux-mêmes sous la bannière Mob'In des centaines d'acteurs du territoire français qui œuvrent en faveur de la mobilité inclusive. Plateformes de mobilité, loueurs solidaires, auto-écoles associatives, garages sociaux, transports à la demande : Mob'In c'est plus de 150 opérateurs qui agissent et innovent au quotidien pour lever les freins liés au manque de mobilité des publics les plus fragiles. Ensemble, ils se fédèrent pour développer les pratiques et savoir-faire, en vue d'arriver à une équité des services sur leurs territoires, dans le but de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des personnes.

119, rue DAMREMONT | 75018 PARIS | Tél. +33 1 48 07 52 10 | contact@mobin-solutions.fr

Mob'In Europe

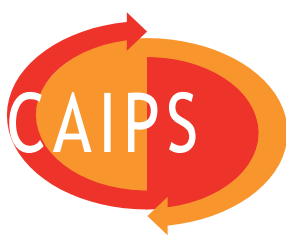
Projet transnational pour la mobilité des personnes fragilisées

Le projet Mob'In Europe vise à jeter les bases d'une offre de formation à la mobilité et à la conduite adaptées aux besoins et ressources des personnes défavorisées. Il est porté par un partenariat trans-national impliquant trois organisations

- CAIPS, fédération wallonne d'opérateurs d'insertion sociale et professionnelle
- Mob'In France, réseau français d'opérateurs de mobilité
- Ateliere Fara Frontiere, association fondatrice et présidente de RISE Romania, Réseau Roumain des Entreprises Sociales d'Insertion

Les partenaires développent des actions concertées et des outils transnationaux dans quatre domaines :

- Recommandations politiques en matière de mobilité inclusive
- Outils et méthodes de Diagnostic Mobilité pour le secteur de l'insertion socioprofessionnelle
- Ressources pour la formation à la mobilité des publics fragilisés socialement, financièrement et professionnellement
- Préformation au permis de conduire théorique des publics fragilisés socialement et professionnellement



Cofinancé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne



Cofinancé par le
programme Europe créative
de l'Union européenne



Le projet « Mob'In Europe » est financé par l'Union Européenne dans le cadre du programme ERASMUS + « Partenariats stratégiques pour l'éducation et la formation des adultes »

<https://www.mobineurope.eu/>