



CENTRE D'ETUDES DES SOLIDARITES SOCIALES

17 avenue d'Italie – boîte 208- 75013 Paris – France

Association Loi 1901 – Siret 323589804 000026 APE 741E

www.cesol.org

L'éducation tout au long de la vie :
une évaluation du programme
Grundtvig 2 en France

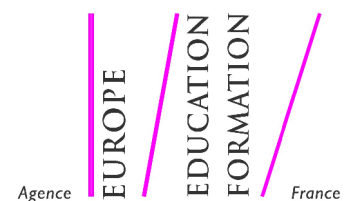
Mars 2007

Expertise commanditée par

l'Agence Europe Éducation Formation France

25, quai des Chartrons – 33000 Bordeaux – France

www.europe-education-formation.fr



Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement les personnes qui ont bien voulu nous accorder de leur temps et de leur attention lors des entretiens. Nous avons essayé de rester fidèles à ce que nous avons pu apprendre d'eux, mais l'exercice de la synthèse impose des raccourcis qui ne rendent peut-être pas toujours justice au paysage riche et varié qu'ils nous ont permis de découvrir.

L'équipe de l'Agence Europe Éducation Formation France et le Comité de Pilotage Grundtvig ont été à l'écoute des questionnements qui ont ponctué la réalisation de ce travail, leurs remarques et encouragements nous ont été précieux, par leur qualité et par le respect porté à l'indépendance de la démarche.

Le CESOL

* * *

Étude réalisée de novembre 2006 à février 2007 par Côme FERRAND

sous la direction de Dan BECHMANN,

professeur à l'Université de Paris 8, membre du Laboratoire Experice, Master Education tout le long de la vie.

Cette étude, réalisée de manière indépendante, reflète les vues du CESOL mais n'engage pas le commanditaire.

Toutes les remarques ou commentaires peuvent être adressés à cesol@cesol.org.

Vous pouvez citer ce texte, à condition d'en indiquer les références
et d'en avertir le Cesol et l'Agence Europe Éducation Formation France.

Table des matières

1.Introduction.....	5
1.1.Pourquoi cette étude ?.....	5
1.2.La formation des adultes parent pauvre de l'éducation initiale.....	7
A) L'éducation Populaire	7
B)Brève histoire de l'émergence de l'éducation des adultes.....	9
C)Les acteurs de la formation des adultes.....	10
D) Une approche révolutionnaire au service des dés-héritiers.....	10
2.Grundtvig 2, présentation du programme	12
2.1.Les objectifs de Grundtvig 2.....	13
a)Favoriser une première expérience de l'Europe.....	13
b)La comparaison des pratiques.....	13
c)La diffusion.....	13
2.2.Le fonctionnement de Grundtvig 2.....	14
3.L'impact de Grundtvig 2.....	15
3.1.Mise en place d'un outil d'analyse.....	16
a)Méthodologie.....	16
b)Les résultats.....	19
c)Conclusions du dépouillement statistique.....	24
3.2.A la rencontre des porteurs de projets.....	24
a)Impact sur les structures et les personnels.....	26
b)Impact sur les bénéficiaires finaux.....	31
4.L'évaluation des projets.....	34
4.1.Qui évalue ?.....	35
4.2.Qu'est ce qui est évalué ?.....	36

4.3. Quels outils pour évaluer ?.....	37
4.4. Evaluer pour évoluer.....	38
a) Améliorer les pratiques.....	38
b) Valoriser le projet.....	38
4.5. Evaluation du programme.....	39
5. Dissémination : les semeurs d'Europe.....	40
5.1. Le temps de la dissémination.....	41
5.2. Les cibles de la dissémination.....	42
a) Dissémination interne, l'europe en partage.....	42
b) Dissémination dans l'environnement socio-économique.....	44
c) Rendre à la communauté : communiquer vers le grand public.....	46
6. Quelques difficultés de mise en œuvre.....	48
6.1. Choisir les bons partenaires.....	48
a) Apprendre à se comprendre.....	49
b) Surmonter les différences d'implication.....	49
c) Des différences de moyens.....	50
d) Compétence d'organisation.....	50
e) Contact interpersonnel et interculturel.....	51
f) Une équipe qui gagne... mais pour combien de temps ?.....	52
6.2. Moyens humains et financiers.....	52
6.3. Gestion administrative.....	53
a) Des dossiers redondants et lourds à remplir.....	54
b) Un mode de financement pas assez souple.....	55
6.4. in vivo veritas.....	55
6.5. Un Grundtvig 2 et après ?.....	56
7. Conclusion.....	58

1. Introduction

1.1. Pourquoi cette étude ?

Cette étude est née de la volonté de l'*Agence Europe Éducation Formation France*¹ d'avoir un regard extérieur sur le programme Grundtvig 2 dont elle a, pour le compte de la Commission Européenne, la charge au niveau national. L'équipe qui gère le programme au sein de l'agence souhaitait avoir une évaluation de quelques points centraux du fonctionnement effectif du programme. Quels sont les impacts du programme sur ceux qui le mettent en œuvre, en bénéficient ou le côtoient ? Quels outils les porteurs de projets utilisent-ils pour atteindre leurs objectifs ? Quels moyens sont mis en œuvre pour faire que l'expérience européenne soit partagée par le plus grand nombre ? Au travers de ces grandes questions, c'est un tableau de la diversité et de la richesse du programme Grundtvig 2 qui a pu être esquissé.

Esquissé ? Oui, esquissé. Cette étude, mise en œuvre sur trois mois, ne peut prétendre offrir un

1 Nommée *Agence Nationale Socrates Leonardo-da-Vinci* jusque janvier 2007

regard définitif sur le sujet. Ce que nous avons pu entr'apercevoir donne envie d'en savoir plus, de creuser le sujet plus à fond. Cela étant, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre des richesses du programme Grundtvig 2, les difficultés de mise en œuvre rencontrées par les bénéficiaires et émis quelques recommandations. Nous avons essayé de rester prudents quant aux résultats de notre enquête, qui ne couvre qu'un échantillon sinon restreint, du moins pas forcément représentatif.

Après un bref rappel de l'histoire et de la réalité de l'éducation des adultes en France, puis une présentation du programme dans ses dimensions techniques et institutionnelles, destiné à éclairer nos lecteurs non-spécialistes, nous abordons de front notre expertise. Le squelette de notre questionnement de **l'impact de Grundtvig 2** est d'abord dessiné au travers d'une mise en perspective statistique élaborée à partir des dossiers mis à notre disposition par l'Agence Europe Éducation Formation (page 16) . Mais les chiffres manquent de chair. Aussi, nous appuyant sur une série d'entretiens réalisés avec des porteurs de projets, nous avons alimenté le corps de ce travail (page 24). Et, nous le verrons, c'est bien dans le champ de l'humain et du social, plus que du résultat chiffré, que l'impact de Grundtvig 2 est *sensible*.

Dans un second temps, nous nous sommes penchés sur les **méthodes** mises en place par les porteurs de projets pour **évaluer et faire évoluer** leur partenariat (page 34).

La dissémination des résultats et méthodes nées de l'expérience Grundtvig 2 fait l'objet de notre troisième étape, à partir de la page 40.

Enfin, nous tenterons de synthétiser les difficultés rencontrées par les porteurs de projets dans la mise en œuvre du partenariat, et les modalités de sa continuation éventuelle par d'autres moyens (page 48).

1.2. La formation des adultes parent pauvre de l'éducation initiale.

Note au lecteur

Nous nous permettons ici de brosser un bref rappel historique de l'histoire de l'éducation des adultes en France, puis de rappeler succinctement ce qu'est le programme Grundtvig 2 et de le remettre en perspective dans son environnement institutionnel et socio-économique. Les lecteurs plus avertis peuvent enjamber élégamment ces quelques pages et se reporter à la page 12 pour la suite de notre étude.

Avant de nous attaquer au vif du sujet, nous avons voulu ici rappeler le contexte historique et social dans lequel la formation des adultes se déploie en France. Le souci n'est pas de viser l'exhaustivité, mais de poser quelques jalons pour nos lecteurs étrangers, ou pour ceux qui ne connaissent pas forcément le (dys)fonctionnement du système éducatif français en ce qui concerne l'éducation des adultes.

A) L'éducation Populaire

Il faut noter que les **acteurs de l'éducation et de la formation des adultes ne sont pas que des structures publiques de l'Education Nationale ni les entreprises mais largement l'Education Populaire.**

La fonction de socialisation des jeunes que ne peut assurer l'école est complétée par les associations et les dispositifs éducatifs des municipalités sous la férule d'animateurs et de formateurs. Elle s'exerce hors du temps scolaire. On appelle communément « éducation populaire » ce vaste mouvement, influent et revendicateur, soutenu financièrement par l'Etat. Son public est composé de jeunes mais aussi d'adultes.

Le mouvement associatif est puissant², il encadre l'éducation des adultes dans divers domaines et donne des compétences à ses membres, nous le voyons dans les projets Grundtvig.

² Il y a 900 000 associations en France.

A travers différentes périodes historiques, nous retrouvons les mêmes sept caractéristiques dans l'Education Populaire :

1. une volonté d'indépendance par rapport à l'Etat,
2. des méthodes pédagogiques non magistrales,
3. une absence de programmes institués,
4. des acteurs souvent militants,
5. des publics « populaires »,
6. des valeurs démocratiques et égalitaires.
7. des pratiques inventives et flexibles

La loi de 1901, qui encadre le droit d'association, a permis aux associations d'obtenir, à côté de l'Etat de grandes avancées dans le sens de l'éducation de tous.

Cette loi est venue donner un socle aux initiatives privées qui fondaient des projets collectifs, les fixant en même temps dans des structures déclarées, contrôlées et peu à peu institutionnalisées. Par son idéologie proche des syndicats de travailleurs, le mouvement associatif est une force sociale avec laquelle doivent compter les élus politiques. Mais l'Education populaire n'a pas de buts politiques. Cependant, elle doit trouver des budgets et accepter de travailler en partenariat avec les ministères en essayant de ne pas perdre son âme ni son unité. Les militants salariés et bénévoles sont imaginatifs et inventifs et se battent avec altruisme pour mener des projets originaux dans des domaines variés comme par exemple la formation, la culture, le tourisme, le sport mais aussi l'insertion, la défense de l'environnement, l'animation, etc. Les échanges européens se sont développés à partir des chantiers de jeunes et des mouvements pour la paix.

L'éducation populaire a élaboré ses spécificités autour du mot « éducation ». Dans l'Éducation nationale, on transmet des savoirs, des connaissances, en général à partir d'un programme et d'une culture définie par une classe dominante. Il en va différemment dans l'éducation populaire. L'éducation s'y entend aussi comme socialisation et apprentissage de la citoyenneté. Il y a bien transmission de connaissances et de savoirs, mais ils sont *choisis* par les personnes qui veulent s'éduquer, s'élever (to grow up) ou améliorer leurs capacités.

L'éducation populaire s'est tournée très largement vers les adultes puis vers les femmes au moment où celles-ci étaient fortement discriminées dans l'éducation, puis aux personnes du troisième âge, dont toutes n'ont pas eu les possibilités d'accéder à une formation dans leur jeunesse. En jouant un rôle émancipateur et intégrateur pour les personnes immigrées ou exclues, l'Education Populaire aide ceux et celles qui ont un moindre capital social, en redonnant des chances à ceux qui n'en avaient pas toujours eues. Le public, c'est-à-dire les « enseignés » est considéré de manière

différente, on met l'accent sur le sujet en tant qu'« acteur de soi » doué d'auto-réflexion et d'esprit critique, en tant qu'acteur s'appropriant son savoir.

L'éducation des adultes en difficulté devient un champ privilégié parce que les associations sont souvent les derniers acteurs à s'en préoccuper après que les dispositifs sociaux et éducatifs du secteur public ou commercial aient sélectionné les plus aptes à réussir.

B) Brève histoire de l'émergence de l'éducation des adultes

La formation des adultes a toujours eu une place subsidiaire en France. Les enjeux de l'instruction sont focalisés sur l'enfance :

- enjeux politiques : former des citoyens
- enjeux économiques : former des travailleurs;
- enjeux sociaux : l'école est un lieu d'accueil.

Diverses lois au XIX^{ème} siècle ont **incité les écoles à offrir des cours aux adultes à qui l'instruction primaire avait manqué**. Mais les instituteurs qui devaient y contribuer n'y ont mis guère d'énergie ni d'engagement. Ce sont les élèves des grandes écoles, dans les universités populaires puis surtout à la fin du XIX^{ème} siècle le mouvement ouvrier, qui comprennent que la **formation des adultes est une nécessité** et relève d'une justice sociale. Le patronat social y voit aussi son intérêt, celui d'avoir une **main d'œuvre mieux qualifiée**.

En France, **l'école devient laïque et obligatoire** au cours des deux derniers siècles. Malgré ce fort mouvement de démocratisation et d'enseignement de masse, il y a une grande différence entre les classes sociales. Persistant jusqu'à aujourd'hui, cette inégalité se lit dans la réussite scolaire, dans l'importance accordée à l'enseignement et dans l'attente que l'on a de l'école.

La formation professionnelle, elle, se fait depuis le moyen âge dans l'apprentissage, ce qui apporte une main-d'œuvre bon marché mais aussi parce que la transmission des savoirs faire se fait dans la pratique. Ce sont les classes populaires qui fréquentent les formations professionnelles et l'enseignement technique, tandis que la classe moyenne préfère soit une éducation classique soit des grandes écoles élitaires pour devenir ingénieurs, patrons ou fonctionnaires. Les entreprises ont une action fondamentale.

Pourtant avant la seconde guerre mondiale **l'éducation nationale structure peu à peu des dispositifs ayant pour public les adultes**. Elle confie par exemple aux GRETA³ en 1972 l'éducation des adultes. Le patronat et les syndicats gardent des prérogatives sur la qualification des

3 Structure regroupant plusieurs établissements d'enseignement pour offrir des parcours de formation professionnelle.

travailleurs. L'état aide les centres de formation publics en particulier l'AFPA et les associations mais aussi les centres de formation liés aux entreprises. Les communes sont aussi des acteurs de la formation.

Devant les échecs de l'école et ses effets de reproduction sociale, divers dispositifs sont créés et des politiques de remédiation voient le jour.

Mais malgré les bonnes volontés, la sectorisation augmente les inégalités en renforçant les homogénéités et en créant des zones ghettos. Dans les années 80, plusieurs rapports, qui abordent des sujets comme celui de l'insertion des jeunes ou de l'illettrisme montrent déjà que l'éducation n'a pas atteint ses objectifs les plus élémentaires. Il est apparu que les jeunes sortent des écoles et des collèges sans bagage et que l'illettrisme touche même des personnes qui travaillent. Les ZEP (zones d'éducation prioritaires) et les politiques de la ville ont connu des succès incontestables, mais aussi des échecs patents, en renforçant les disparités territoriales. La prise de conscience de ces injustices a certainement redonné un peu de crédibilité et ouvert des sources de financement à ce qu'il est dès lors convenu d'appeler *la formation des adultes tout au long de la vie*.

C) Les acteurs de la formation des adultes

En 1971, la France grâce à la loi Delors, fait un bon en avant et est pionnière en ce qui concerne le droit à la formation des travailleurs. Pourtant, pour **le secteur public**, l'enseignement et la formation des adultes et les formations professionnelles des jeunes ne sont pas une question centrale.

Trois caractéristiques particulières sont à souligner :

- La formation professionnelle s'adresse aux couches populaires.
- L'Université, sauf dans les instituts de formation d'adultes, est restée longtemps myope. Mais depuis peu, elle s'ouvre à la formation professionnelle, à la formation des adultes et même à la validation des acquis professionnels car il lui faut pallier à la chute des effectifs universitaires et répondre aux exigences des ministères et des acteurs sociaux, poussés peut être par l'Europe.
- Les entreprises gardent une place considérable dans l'offre de formation.

D) Une approche révolutionnaire au service des dés-héritiers

Il nous a semblé important de donner pour des lecteurs étrangers ou néophytes ce rappel succinct de quelques grandes lignes du système de formation français et surtout une perspective sur le peu de

place octroyée à l'éducation des adultes. Un rapide regard vers les siècles passés montre que les évolutions vont vers un accès large et démocratique à l'école puis aux collèges et aux lycées et maintenant aux universités. Mais l'éducation des adultes n'a pas été une affaire d'Etat ni de dispositifs publics.

L'importance du capital culturel familial dans la réussite scolaire et l'assignation de la classe d'âge adulte à la production industrielle, artisanale et agricole a comme corollaire **l'impossibilité pour beaucoup de rattraper un retard hérité d'une naissance** dans une famille défavorisée, ou tout simplement du fait d'un désintéret pour l'école.

Faisons l'hypothèse que les changements actuels dans l'échelle des âges et ce qu'on appelle la dérive des classes moyennes, qui perdent une partie de leurs privilèges, vont rendre à l'éducation tout le long de la vie tout son sens

2. Grundtvig 2, présentation du programme

Grundtvig, partie intégrante du programme Socrates 2000-2006 mis en place par la Commission Européenne, a comme objectif de développer la dimension européenne de l'éducation des adultes. Grundtvig se décompose en quatre actions numérotées de 1 à 4 qui visent respectivement

- Grundtvig 1 : la mise en œuvre de partenariats européens donnant lieu à la production d'outils pédagogiques de haut niveaux. Obéit à une obligation de résultats.
- Grundtvig 2 : la mise en place de partenariats éducatifs entre des structures de taille modeste. Obligation de moyens
- Grundtvig 3 : bourses de formation à l'étranger pour les formateurs ou les formateurs de formateurs.
- Grundtvig 4 : Réseaux et séminaires thématiques, rassemblant des structures de toute l'Europe autour d'une thématique particulière touchant à l'éducation des adultes. Il s'agit d'espaces de rencontre et d'élaboration de nouveaux projets.

2.1. Les objectifs de Grundtvig 2

Grundtvig 2 s'inscrit donc dans un ensemble de mesures visant à favoriser la dimension européenne de l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit d'un programme de soutien financier et technique à la mise en place de partenariats entre des structures de taille moyenne à petite, et rassemblant au moins trois pays européens. Le financement annuel moyen par partenaire est de l'ordre de 9000€. Entre 2000 et 2004, ce sont 4000 structures qui se sont découvertes au fil d'environ 850 projets de partenariats.

a) Favoriser une première expérience de l'Europe

L'idée moteur de ce programme est la suivante : l'Europe s'apprend par la pratique et la rencontre, il convient donc d'en faciliter la découverte autour de projets de petite à moyenne envergure. L'accent n'est pas tant mis sur les résultats effectifs et quantifiables du partenariat que sur la qualité de la rencontre et l'envie d'Europe qui peut en découler.

Grundtvig 2 est donc pour partie un programme *marchepied*, l'occasion de s'essayer à la transnationalité. Mais, nous le verrons, il est aussi bien plus que cela.

b) La comparaison des pratiques

La plupart des projets s'articule autour de la notion d'échange d'expérience, via des séminaires de travail, des visites croisées entre les pays, et l'implication d'apprenants quand cela est possible. Sur une durée de deux ou trois ans les structures impliquées proposent un plan de travail intégrant des mobilités. La liberté laissée quant à l'organisation est très grande, pour permettre aux structures d'utiliser au mieux les moyens alloués.

c) La diffusion

La diffusion est entendue de différentes façons. Il est formellement demandé aux bénéficiaires de diffuser, de communiquer autour des résultats et des processus de leur projet. Cette demande explicite cache en fait un objectif implicite qui est de familiariser les personnes touchées par cette communication de proximité à l'idée Européenne. Si mon voisin de palier ou le fils de mon boulanger a pu partir découvrir un autre pays et ses modes de vie et de travail, c'est que l'Europe n'est peut-être pas le monstre froid et lointain que l'on veut bien parfois dépeindre. Il s'agit de faire rentrer l'Europe dans la vie de tous les jours, dans une certaine proximité, particulièrement auprès de publics dits défavorisés qui n'ont pas les opportunités et les habitudes de mobilité des classes supérieures du business ou de l'intelligentsia européenne.

2.2. Le fonctionnement de Grundtvig 2

Les structures souhaitant participer à un programme Grundtvig 2 doivent en premier lieu trouver des partenaires, de trois pays *a minima*. Des bases de données ont été mises en place qui recensent succinctement les structures, leur centres d'intérêt et leurs projets éventuels. Des séminaires de contact permettant à des structures sélectionnées autour d'un thème ou d'envies communes de se rencontrer et de mettre en place des partenariats, ont lieu régulièrement. Les réseaux préexistants des structures sont évidemment une source non négligeable de rencontres, *a fortiori* quand l'une des structures a déjà un réseau européen structuré.

A la différence d'autres programmes européens, Grundtvig 2 est relativement ouvert et souple quant aux projets qui peuvent s'y inscrire. N'étant pas centrés sur la recherche de résultats mais sur la mise en œuvre d'un processus d'européanisation des structures, les projets sélectionnés couvrent un champ d'activités très vaste, les structures impliquées ont des profils très diversifiés. De la petite association luttant pour l'insertion sociale d'un public spécifique au centre universitaire de formation pour adultes en passant par des missions locales ou des fédérations d'associations, l'éventail est large et la sélection se fait sur le *projet* et non sur le type de structure. **Cette grande diversité, si elle constitue une des plus grandes forces de Grundtvig 2, rend l'analyse forcément un peu plus difficile** dans la mesure où la comparaison porte sur des projets hétérogènes en terme de contenu.

3. L'impact de Grundtvig 2

Si Grundtvig 2 vise à mettre en place un réflexe européen au sein des structures de formation des adultes, cet apprentissage, cet apprivoisement de l'Europe doit se faire autour d'actions concrètes ayant un réel impact sur les participants. L'efficacité du programme Grundtvig 2 peut se mesurer à l'aune de cet impact, qu'il s'agisse des structures qui portent les projets ou des apprenants / élèves / publics, selon le vocable utilisé par les porteurs de projet.

Analyser cet impact est un exercice compliqué. D'une part, les projets portent par définition sur l'éducation, la transmission de savoirs ou de savoir faire, et il s'agit là d'une matière qui se prête difficilement à une réduction à des indicateurs quantitatifs (*a contrario*, un strict dispositif d'aide à l'emploi peut se doter d'indicateurs du type “retour à l'emploi stable au mois n+6”). Les effets d'un Grundtvig 2 sur une structure ou sur un apprenant peuvent être subtils, provoquer un changement de comportement, susciter une curiosité, donner confiance en soi. Un effet peut en cacher un autre.

D'autre part, l'étude de ces impacts nécessite d'écouter les bénéficiaires. Or, si recueillir l'avis des structures est relativement aisé, malgré les biais éventuels qu'amène une étude commanditée par l'organe financeur, étudier l'impact réel sur les bénéficiaires finaux du programme impliquerait une méthodologie un peu plus musclée que celle mise en place, par exemple :

- contact avant programme pour élucider les situations personnelles, mettre à jour les attentes
- suivi en cours de programme pour appréhender la réalité de l'échange
- entretien post programme pour recueillir les impressions, évaluer l'acquis spécifique, les glissements de représentations, etc
- un suivi quelques mois plus tard pour évaluer les effets de moyen et long terme

Pour cette étude, nous nous contenterons d'analyser l'évaluation que les porteurs de projet font des impacts.

Nous nous appuierons dans un premier temps sur une analyse documentaire et statistique des dossiers mis à notre disposition puis nous affinerons l'analyse à partir d'une série d'entretiens effectués auprès de porteurs de projets (*cf* page 24).

3.1. Mise en place d'un outil d'analyse

L'essentiel de cette étude se fait sur un plan qualitatif, cependant il nous a semblé nécessaire de mettre à profit la possibilité d'analyse quantitative ouverte par l'existence de questionnaires codés mis à notre disposition. L'objectif n'était pas d'en tirer des enseignements définitifs mais de chercher à peut-être dégager des axes de questionnement pertinents que la lecture linéaire des dossiers n'aurait pas mis à jour. L'analyse a permis également d'ordonner les dossiers et de choisir ceux qui méritaient peut-être d'être étudiés plus particulièrement.

a) Méthodologie

Le matériau de l'étude : les questionnaires d'impact

Le matériau de départ de cette étude est le dépouillement des dossiers fournis à l'agence par les structures portant les projets. Ces dossiers comportent une partie dite "étude d'impact" qui, sous forme d'un questionnaire d'évaluation, invite le bénéficiaire à qualifier *ex-ante* son expérience du programme⁴. A partir d'un début d'analyse statistique mis en place par l'agence, nous avons repris ces questionnaires et les avons recodés pour essayer d'en tirer quelques enseignements. **L'analyse rassemble 52 dossiers des années 2003, 2004, et 2005 dont 31 concernés par cette étude.**

⁴ Il faut noter cependant que cette auto-évaluation du projet se fait à chaud par les porteurs de projets, souvent alors que le projet n'est pas encore terminé. Ce problème se retrouve en ce qui concerne la diffusion des résultats du projet, phase qui est souvent postérieure à la clôture opérationnelle du projet.

Le questionnaire est constitué de 31 questions à réponses multiples rassemblées en **cinq grandes catégories** :

- impact sur la structure 7 questions
- impact sur les apprenants 9 questions
- impact sur le personnel 6 questions
- plus value européenne 3 questions
- questions d'ordre général 6 questions

Les quatre premières catégories sont codées selon une échelle d'évaluation du type [beaucoup / assez / peu / pas du tout / trop tôt pour le dire / *non réponse*].

La dernière catégorie, qui regroupe en fait trois questions sur le travail de l'agence, et trois questions sur l'attitude face à ces programme européens, est codée de manière plus hétérogène.

Simplification des variables

Face à un échantillon restreint (une cinquantaine de questionnaires codés), et des questions qui portent sur des impacts possibles *a priori*, nous avons choisi d'utiliser ces réponses pour dégager des **indicateurs de satisfaction** par rapport à ces catégories. L'échelle **d'évaluation à été réduite à trois modalités** :

- Oui [beaucoup / assez] => attribution de la note "100"
- Non [peu / pas du tout].=> attribution de la note "0"
- Ne sais pas [trop tôt pour le dire / *non réponse*] => codage spécifique "t"
- La catégorie "questions d'ordre général", dotée d'indicateurs variant selon les question a subi le même codage, question par question.

Cette méthode, pour imparfaite qu'elle soit, **permet d'éviter l'éparpillement du petit nombre de données en un ensemble de sous-sous classes peu pertinentes** et d'aplanir la différence d'appréciation des questions par les répondants.

Les **indicateurs suivants** ont pu être dégagés.

Pour chaque questionnaire

- une note moyenne générale (0 à 100) ainsi le nombre de “Ne sais pas” [trop tôt pour le dire / *non réponse*]
- une note moyenne pour chacune des catégories (0 à 100), le nombre de “Ne sais pas” [trop tôt pour le dire / *non réponse*]

Pour chaque question et catégories de questions.

- Une note moyenne, le nombre de “Ne sais pas” [trop tôt pour le dire / *non réponse*]

Renforcer la pertinence : exclusion de certaines questions

Certaines questions ont été exclues des calculs. En premier lieu, certaines questions sont quasi tautologiques quand elles s'appliquent à un programme Grundtvig 2, car elles concernent la définition même du programme, et y répondre négativement supposerait n'avoir pas échangé avec d'autres pays :

Exclues de questions sur l'impact structure	moyenne des réponses
Développer les relations avec des organismes d'autres pays	100
Fournir la possibilité d'échanger des expériences, des pratiques, des méthodes entre organismes de différents pays.	100
Renforcer la dimension internationale	98

Table 1: Questions exclues de l'analyse statistiques 1

De même, les trois dernières questions du formulaire n'apportent pas un réel élément d'appréciation. Aucune structure n'aurait intérêt à affirmer, dans un dossier remis à un organisme financeur, ne plus jamais vouloir participer à un projet européen, ou être prêt à dissuader un tiers de se lancer... Nous avons donc exclu ces questions du calcul. L'autre intérêt est de **recentrer la catégorie questions d'ordre général sur la perception du travail de l'Agence Europe Éducation Formation France** par les structures, ce qui est un indicateur intéressant, quoique biaisé pour la même raison (on ne mord pas la main qui donne à manger).

<i>in questions d'ordre générales</i>	<i>moyenne des réponses</i>
Envisagez vous de participer à d'autres projets européens dans l'avenir ?	100
Recommanderiez vous à d'autres organismes de se lancer dans une action de ce type ?	100
Seriez vous prêt à fournir un rapport plus détaillé qui pourrait être utilisé dans une étude de cas ?	92

Table 2: Questions exclues de l'analyse statistique 2

b) Les résultats

Satisfaction globale

Sur l'échantillon considéré, la moyenne générale des notes, que l'on pourrait qualifier d'indice de satisfaction générale est de 83.0.

Le détail, suivant les grandes catégories, de cette évaluation est la suivante :

<i>catégorie</i>	<i>note moyenne</i>
Impact sur la structure	74.6
Impact sur les apprenants	78.8
Impact sur le personnel	86.3
Plus value européenne	93.7
Questions d'ordre général	90.0
Indice de satisfaction générale (moyenne de l'ensemble des données)	83.0

Table 3: Moyennes des appréciations par catégories

Les **notes générales** (moyenne de l'ensemble des notes attribuées par dossier) **se répartissent de 47,1 à 100** avec une valeur médiane (la valeur qui sépare l'échantillon en deux groupes égaux) située à 87, supérieure à la valeur moyenne (83). **Cela semble indiquer que la plus grande part des évaluations sont plutôt positives** (en valeur absolue et relativement à la répartition de l'échantillon) et que seuls quelques dossiers ont une appréciation « critique » de leur expérience.

Les dossiers ayant une évaluation globalement positive ne permettent que de dégager d'éventuels schémas de fonctionnement qui méritent d'être diffusés comme modèle à suivre. En revanche, les dossiers qui se situent dans le bas de l'échantillon peuvent être exploités pour repérer à quels facteurs l'insatisfaction par rapport aux objectifs du programme sont dus.

Ainsi, certains dossiers ont repéré des impacts faibles sur leur structure mais un impact positif sur les apprenants. Cela peut dénoter un dysfonctionnement dans la mise en œuvre du programme ou être le résultat de la conception même du projet qui ne cherchait pas d'impact sur la structure. La **variation des notes par catégorie par rapport à la moyenne** au sein d'une évaluation de dossier permet de distinguer les dossiers « globalement positifs/négatifs », des dossiers « plombés » par un des aspects de la réalisation du programme.

Impact sur la structure

La note moyenne concernant l'impact sur la structure est, nous l'avons vu, de 74,6. Cette note est issue d'un jeu de quatre questions. Les résultats par question sont les suivants :

<i>Questions</i>	<i>note moyenne</i>
Améliorer l'image de marque	94
Développer la qualité de l'offre de formation	76
Impliquer la communauté locale dans l'organisation du travail	63
Renforcer la position de l'organisme dans la communauté locale	66

Table 4: Impact sur la structure

Il semble que, si le programme contribue à améliorer la reconnaissance des structures⁵, cela n'est pas en soi un facteur d'implication de l'environnement local dans les projets. Les projets qui répondent positivement aux deux dernières questions sont ceux qui ont inclus dans le déroulement du projet même cet effort d'insertion locale, qu'il s'agisse de centres sociaux ou de structures d'insertion variées. L'appréciation de ce critère est également variable selon les types de structures. Pour certains projets, la communauté locale ce sont les autorités locales, pour d'autres, ce sont des bénéficiaires (apprenants) impliqués au delà de la mobilité.

La troisième question, qui concerne le développement de la qualité de l'offre de formation, malgré

⁵ Cette question est probablement comprise comme « la participation au programme Grundtvig 2 améliore-t-elle votre crédibilité auprès des tutelles et des institutions partenaires ? ». On sait que les structures ont besoin de ce type de reconnaissance pour s'assurer des financements complémentaires. Nous reviendrons dans l'analyse qualitative sur cet effet de labélisation positive de la participation à un programme européen.

un score apparent de 76, souligne l'intérêt du programme. En effet, la plupart de ceux qui répondent négativement à cette question n'ont pas mené un programme directement lié à des contenus ou des méthodes pédagogiques. Il est donc compréhensible que l'apport ne soit pas flagrant en ce qui les concerne.

En conclusion on peut affirmer que le programme améliore l'image de marque et permet le développement de nouvelles méthodes de formation. En revanche, l'insertion locale reste très dépendante des réseaux préexistants et de la nature du projet.

Impact sur les apprenants

Le score moyen de 78 cache des disparités intéressantes.

<i>Questions portant sur l'impact sur les apprenants</i>	<i>note moyenne</i>
Plus de motivation et d'enthousiasme à apprendre	91
La réalisation d'objectifs initiaux de formation	76
L'accès à une formation ou un emploi	36
Participation active à des activités d'apprentissage	91
Des compétences interculturelles, la connaissance d'autres pays	89
Des contacts avec des adultes d'autres pays	91
Des compétences en communication	81
Des compétences dans l'utilisation des NTIC	72
Confiance dans l'utilisation d'une langue étrangère	75

Table 5: Impact sur les apprenants

Tout en gardant à l'esprit que ces questionnaires sont remplis par les responsables de projet souvent avant même la fin des projets, l'on peut en tirer quelques enseignements. Tout d'abord, il apparaît que les impacts les plus souvent ressentis le sont au niveau de compétences *informelles*, qualifiées en terme de motivation, de compétences interculturelles (et de contacts internationaux), de compétences en communication. En revanche, la complétion des objectifs initiaux de formation n'est pas toujours au rendez-vous, comme, sans surprise vu le peu de temps entre la fin du programme et son évaluation, l'accès à une formation ou un emploi. Ce score de 36 est en lui même trompeur puisque seuls 14 projets sur les 52 dossiers répondent positivement concernant ce dernier

point, 13 répondent qu'il est trop tôt pour répondre ou ne répondent pas à la question⁶... Grundtvig 2 n'est pas conçu comme un programme axé autour de l'insertion immédiate, mais bien plutôt un outil dans l'aide à la (re)construction de parcours d'insertion pour des publics en difficultés. La question elle-même mêle *accès à un emploi* ou à *une formation* et il est probable que les résultats positifs sont le fait d'accès à des formations dont l'envie aurait été suscitée par cette ouverture internationale.

Impact sur les personnels

<i>Questions portant sur l'impact sur les personnels</i>	<i>note moyenne</i>
Bénéficiaire d'offre de formation professionnelle	66
Développer de nouvelles idées	100
Développer de nouvelles compétences	92
Améliorer leurs compétences interculturelles, la connaissance d'autres pays	98
Améliorer leurs compétences dans l'utilisation des NTIC	72
Accroître leur confiance dans l'utilisation d'une langue étrangère	85

Table 6: *l'impact sur les personnels*

Là encore, l'impact semble être évalué plutôt positivement par les responsables de projets. Le développement de nouvelles idées, au travers de la découverte des pratiques d'autres pays, et le développement conséquent de nouvelles compétences est ainsi attesté par tous les questionnaires. Il est intéressant cependant de constater qu'une partie d'entre eux ne considère pas le fait de développer de nouvelles idées et compétences comme de la formation professionnelle (première question : 14 réponses négatives et 11 réponses « ne sais pas »). Il faut faire l'hypothèse que partie d'entre eux doivent lire cette première question comme « le projet a-t-il permis d'enclencher des actions spécifiques dans le cadre des dispositifs classiques de formation des personnels » quand d'autres liront « le projet a-t-il joué le rôle d'une formation pour les personnels ».

Cet impact globalement positif sur les personnels apparaît comme un des points forts de ce programme, qui remplit là son rôle de manière tout à fait satisfaisante et par son rôle de facilitateur de l'innovation acquiert une vraie utilité sociale. En effet, on sait que les inerties fonctionnelles sont

⁶ Pour mémoire, les scores moyens sont calculés en faisant une moyenne des réponses 0 ou 100 en excluant les non réponses et les « trop tôt pour répondre » qui sont comptabilisés par ailleurs, comme indicateurs d'une inadéquation de la question au contexte. Ainsi, par hypothèse si un seul projet répondait positivement à une question et tous les autres ne se prononçaient pas, le score serait de 100. Quand les non-réponses / trop tôt pour répondre apportent des renseignements pertinents, nous nous efforçons de le signaler dans l'analyse.

dans les organisations un frein constant à l'amélioration des pratiques. Non que l'innovation soit bonne en soi, mais la routine, la fixation des habitudes rend parfois difficile la prise de recul nécessaire à la mise en place de bonnes pratiques. Grundtvig 2 n'apporte pas de contenu fixe, n'est pas porteur de normes fonctionnelles spécifiques mais permet de catalyser les envies de changement. Il offre une possibilité de décentrage productif qui peut éclairer l'horizon, particulièrement pour des structures de petite taille, parfois engluées dans des problèmes de gestion quotidienne et de survie.

Plus value européenne et avis sur l'agence

Les deux dernières batteries de questions concernent respectivement la plus value globale du programme quant à sa dimension européenne (*ie* par rapport à des programmes nationaux), et l'appréciation du travail de l'agence.

<i>Questions portant sur la plus value européenne et l'Agence Nationale</i>	<i>note moyenne</i>
Votre participation a représenté une plus value dans le travail	94
La coopération européenne a été bénéfique aux activités traditionnelles	94
Les retombées du projet ont été conformes aux attentes moyennes	84
L'information reçue sur Grundtvig 2 a été utile	100
Avis sur le formulaire	72
Avis sur l'Agence Nationale	98

Table 7: Plus value européenne et avis sur l'Agence

On voit que le détail n'est pas très significatif, tant ces appréciations sont positives (si l'on exclut l'appréciation sur la facilité de complétion du formulaire). L'intérêt de la dimension transnationale apparaît clairement dans ces questions, la satisfaction qui y est exprimée est un nouveau marqueur de l'intérêt du programme du point de vue de ses bénéficiaires. Malgré l'ampleur financière finalement assez modeste des aides (ou peut-être grâce à la légèreté relative de gestion que cette modestie permet), les structures sont satisfaites des résultats du programme.

c) Conclusions du dépouillement statistique

Cette mise à plat statistique permet de mettre à jour la réussite globale du programme Grundtvig2 dans la réalisation de la plupart des objectifs qu'il se fixe.

La découverte d'autres cultures de travail, d'autres méthodes semble avoir un effet direct sur les structures et les personnels impliqués. **Cet apprentissage pratique de la différence et le regard critique qu'il permet de développer sur son propre travail constituent une véritable et forte plus value de ce programme.**

Les **apprenants bénéficient d'une motivation renouvelée** dans leur processus d'apprentissage et d'insertion par le contact avec d'autres apprenants issus de contextes nationaux différents. Malgré le manque de recul, l'on peut faire l'hypothèse que cette expérience européenne leur permettra de mieux réussir leur insertion professionnelle ou leur réorientation. Une étude sur le long terme serait inintéressante pour déceler ces effets éventuels sur les parcours de vie.

Les **structures se déclarent satisfaites de leur expérience européenne** et affirment qu'elle a eu un impact positif sur leur fonctionnement habituel. En revanche, cette étude statistique ne montre pas toujours un effet fort sur l'environnement socio-économique, sur le milieu local, au delà d'une valorisation de la structure impliquée dans le projet.

D'une manière générale, les variations d'impacts déclarés ne sont pas tous dûs aux mêmes facteurs. Grundtvig 2 fournit un cadre dans lequel des projets très divers se développent et une réponse négative à une question ne signifie pas forcément un échec du programme mais peut simplement dépendre des objectifs que se sont fixées les structures participantes. La suite de notre étude, basée sur des entretiens avec des porteurs de projets et des bénéficiaires finaux de Grundtvig 2 permet d'apporter un peu de chair à cette lecture quantitative.

3.2. A la rencontre des porteurs de projets

Pour mener à bien cette évaluation nous avons pris contact avec un certain nombre de porteurs de projets pour mettre en place des entretiens. Dans la mesure des disponibilités et dans le temps imparti nous avons pu rencontrer 20 porteurs de projets au cours de réunions collectives ou d'entretiens individuels. Couvrant un spectre large d'activités, ces projets permettent de dresser un tableau certes partiel mais riche d'enseignements sur les apports du programme. La parole des

personnes rencontrées nous a paru dans l'ensemble plutôt libre, dans la mesure où nous avons toujours bien pris soin de préciser que nous étions là pour évaluer le programme Grundtvig 2 et non leur projet. C'est de leur aide dont nous avons besoin, et nous avons garanti la confidentialité et l'anonymat des propos quand ils soulignaient des problèmes de fonctionnement du programme. Nous avons cependant inséré en encadré dans le texte quelques exemples à titre d'illustration positive.

Le programme des entretiens a été le suivant :

Carpentras, novembre 2006

- ASSOCIATION ACARE ENVIRONNEMENT - *2Ei : employabilité européenne interculturelle* - René Pierre BEYLIER

Paris (75) le 16 novembre 2006

- Greta Geps - *Widen Opportunities for Women* – Marie Encontre
- ACEPP - *Éducation des parents et respect de la diversité culturelle* – Emmanuelle Murcier
- Académie de Paris - *Favoriser la communication de publics vulnérables* – Michèle Dubois
- ASSOCIATION ADSEA LOGIS FORMATION- *L'Art, moyen de confiance en soi pour publics socialement défavorisés* - Sylvere Cochelin
- FEDERATION DES CENTRES SOCIAUX DE SEINE SAINT DENIS - *Participation locale, engagement citoyen et intégration des immigrés* – Marie Chantal Duru

Lyon (69) le 22 novembre 2006

- G.R.E.T.A AMPERE - *Nouveau rôle : Prévenir l'exclusion des travailleurs seniors* – Daniel Pillon
- G.R.E.T.A AMPERE – *E Network : Une approche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une seconde langue* – Sabine Malosse

Paris (75) le 7 décembre 2006

- UNAPEC/SGEC FORMIRIS - *ADEX (Adults Development Education Exchange)* – Marie-Alice Sarrazin

Bordeaux (33) le 8 décembre 2006

- FONDATION SOCIALE PROTESTANTE BAGATELLE – *PARENT* – Florence Rodier Rouget
- ASSOCIATION AIFRISSS - *L'insertion sociale par la prise en charge des personnes en difficulté* – Bernard Segulier et Dominique Millet
- ASSOCIATION TERA - *ENTRAMUS (European net of traditional music schools)* – Maryse Gaillard
- GIP-FCIP D'AQUITAINE – DAVA – *e-ValEurop Les pratiques en matière de Validation des Acquis de l'Expérience dans les cinq pays d'Europe que sont l'Espagne, la France, l'Italie, la Norvège et la Suède* – Lisiane Guitard
- CEMEA Aquitaine - Eric Gallibour

Saint Flour (15), le 10 janvier 2007 (téléphone)

- Commune de Saint Flour – *Euro-Via, l'insertion professionnelle des « gens du voyage » en europe* – Jérôme Joulia (responsable aire d'accueil)

Lezoux (63) le 11 janvier 2006

- Collège Onslow – *Euro-Via, l'insertion professionnelle des « gens du voyage » en europe* – Jean François Couchard (Principal Adjoint)

Clermont Ferrand (63) le 12 janvier 2006

- GIP auvergne - *Euro-Via, l'insertion professionnelle des « gens du voyage » en europe* - Cristian Lallias (coordonnateur projet europe).
- Université Blaise Pascal - *AXLE (Adults Exchanging Learning Experience) : Echange des pratiques en formation* – Gilmour Fontaine et Eric Agbessi (vice président université)

Nous tenons encore une fois à remercier les personnes qui ont bien voulu nous consacrer du temps, se sont parfois déplacées pour nous rencontrer. Sans leur attention et leur participation, cette étude n'aurait pu voir le jour⁷.

Cet échantillon est composé d'un tiers de structures liées à l'Education Nationale et de deux tiers d'associations.

a) Impact sur les structures et les personnels.

Prendre de la hauteur, pour une réévaluation des pratiques.

L'objectif du programme Grundtvig 2, du point de vue des structures qui s'impliquent dans un projet est la découverte d'autres méthodes de travail, d'autres façons de voir. Comparer ses méthodes, mais surtout découvrir qu'un même problème, un même objectif peut être envisagé d'une autre façon. Cette mise à distance de l'objet de son travail quotidien tient parfois du simple travail de dénomination. Les langues ne sont pas, nous le savons des vecteurs neutres de sens, elles portent en elles tout une représentation du monde. Nommer un problème, décrire une population cible d'un programme, choisir le nom d'un programme pédagogique dans une langue donnée les inscrit dans un ensemble complexe

Gip Auvergne

Projet Euro-Via (la formation pour adultes en direction des gens du voyage)

Les français emploient le terme « gens du voyages » quand les autres pays européens ne s'encomrent pas de périphrases politiquement correctes et les nomment *gitans, tziganes* ou *roms*. En France, des connotations négatives attachées à ces noms en ont rendu l'usage apparemment peu désirable.

En revanche, certaines langues ne savent pas faire la différence entre les différentes communautés en questions et ne sont pas en mesure d'en apprécier les importantes différences de mode de vie et de culture.

Il y a eu là matière à réflexion pour les partenaires, qu'il s'agisse de questionner l'attitude de fausse prudence politique ou de poser le problème de la reconnaissance des spécificités des sous-groupes constituant cet ensemble.

⁷ Une petite remarque méthodologique s'impose ici : l'échantillon, pour riche qu'il soit, doit cependant être considéré avec prudence dans la mesure où ils ont bien voulu nous recevoir. D'autres porteurs de projets contactés n'ont pas pu nous recevoir, n'ont parfois pas même répondu à nos tentatives pour les contacter. Sans préjuger de la validité de leurs empêchements, notre nécessaire prudence méthodologique nous impose de faire l'hypothèse que certains ne souhaitaient pas participer à cette étude, peut-être du fait d'une expérience malheureuse, qu'il aurait été intéressant d'analyser également. Étant missionnés pour une *évaluation*, pas pour un *contrôle*, nous n'avions ni le pouvoir ni la volonté de forcer la rencontre. Les interlocuteurs rencontrés, cependant, n'ont pas hésité à faire moult propositions d'amélioration du programme, comme nous le verrons plus avant.

de représentations sociales et symboliques.

Aussi, pour le *grundtviguiste lambda*, aller à la rencontre de ses homologues européens, c'est peut-être d'abord l'occasion de réapprendre à parler.

Au fil des entretiens, ce thème est revenu de manière constante : même si la langue de travail, comme c'est souvent le cas, est l'anglais, la mise en place du partenariat implique pour chacun de redéfinir les termes qui décrivent son travail et ce qu'ils portent en eux. Et au delà de la facilitation du travail futur, cet **effort de lexique** est apparu pour beaucoup comme une remise en question de leurs façons de travailler, une remise en question productive s'il en est.

Mais participer à un Grundtvig 2, ce n'est pas qu'enrichir son vocabulaire. L'échange porte en général avant tout sur les méthodes de travail et les modes d'action utilisés. Nos interlocuteurs n'ont que rarement eu l'occasion de pouvoir opérer un transfert direct de méthodes. Quand il s'agit de matériau humain et social, et c'est bien là le produit de la formation des adultes, l'espionnage industriel et la contrefaçon n'ont pas trop de sens. En revanche, la découverte des façons de faire des partenaires étrangers, voire d'autres partenaires nationaux, ouvre souvent de nouvelles voies dans les pratiques des structures impliquées. Au fil des rencontres, de la structuration de grilles d'analyse des pratiques ou des visites d'activités, les échanges semblent avoir été souvent fructueux.

Entendons nous bien ici : les rencontres ont été productives du point de vue des participants, de leurs envies de faire évoluer leur travail, des idées nouvelles qui y prennent racine. En revanche, la mise en œuvre de ces nouvelles approches ne va pas toujours de soi, dans la mesure où les obstacles au changement restent les mêmes dans la plupart des structures, dimension européenne ou pas... Nous reviendrons sur ces freins quand nous verrons ce qui parfois entrave la mise en œuvre d'un programme européen, mais il faut souligner que l'objectif de Grundtvig 2 n'est pas de révolutionner la façon de travailler des structures, et que par tant, l'application des résultats d'un tel programme dépend d'abord de la volonté de changement de la structure. En revanche, nous pouvons signaler que les structures qui ont pu faire évoluer leurs pratiques sont souvent soit des structures de petite dimension, ayant une activité assez centrée ou des structures dans lesquelles les porteurs du Grundtvig 2 ont fait en sorte d'impliquer leurs collègues pendant le travail, sans attendre la fin du travail pour mettre en œuvre la dissémination de l'expérience européenne.

Un impact essentiel de Grundtvig 2 sur les structures est donc **un renouvellement de la perception de leur propre travail par les personnes impliquées**, directement ou indirectement, dans le projet. Au delà de l'éventuel transfert de méthodes, c'est à un salutaire exercice de remise en question que pousse la participation au programme. Malgré la charge de travail, la rencontre européenne apparaît comme une respiration, une bouffée d'oxygène vivifiante, dans le cours des activités. Et si la

« routine » reprend parfois son cours après un programme, les graines du changement porteront peut-être leurs fruits plus tard, quand le contexte sera plus favorable.

Investir dans l'avenir : une surcharge de travail productive

Les porteurs de projets rencontrés ont dans une large majorité souligné l'important investissement en temps que représente pour ceux qui s'y consacrent la participation à un Grundtvig 2. Si certains considèrent que la mise en œuvre d'un tel projet est partie intégrante de leurs missions, d'autres le ressentent comme une surcharge de travail. Dans la mesure où Grundtvig 2 est supposé s'adresser à

GRETA AMPERE (Lyon)

Projet Newrole (la formation en direction des seniors)

Le projet a rassemblé un petit groupe de formateurs. Aucun apprenant n'a participé directement aux mobilités, l'idée étant, au vu des sommes allouées, de se concentrer sur un échange de méthodes, sur la découverte de contextes socio-économiques différents.

Au niveau du Greta les impacts ont été divers :

Au niveau de la définition des programmes pédagogiques, de nouveaux axes ont été découverts. Par exemple, si en France, la question des seniors s'articule autour des 60 ans et plus, d'autres pays, comme la Norvège, ont des approches qui envisagent la question dès 40/45 ans. Cela permet de penser différemment la gestion des mobilités volontaires et des reconversions forcées en fin de carrière.

Ainsi **des informations spécifiques ont par exemple été mises en place en direction des OPACIF** pour promouvoir les dispositifs de VAE en direction de ces publics. Si ces idées sont aujourd'hui en voie de se répandre, **Grundtvig 2 leur a permis d'anticiper sur ces évolutions**, par une remise en question de leur perception du CIF, qui est passé d'un dispositif de satisfaction personnelle à un outil d'ouverture de deuxième ou de troisième carrière.

Des différences dans les cultures de formation leur a permis de **remettre en question leurs pratiques**.

La France a amené l'idée de l'insertion de la formation dans le tissu socio-économique (définition des besoins de formation en relation avec les attentes du marché de l'emploi et les besoins de entreprises).

A contrario, les pays du sud, Espagne et Italie ont une approche plus institutionnelle de la formation, avec une adhésion forte aux programmes définis par les tutelles politiques régionales, mais mettent un accent fort sur l'épanouissement des apprenants via la culture ou les activités artistiques, valorisant la notion de plaisir d'apprendre. Si un groupe souhaite mettre en place un programme il peut recevoir des fonds à condition de produire un résultat qui est rendu à la communauté.

Le Royaume Uni les a sensibilisés à la question des publics fragilisés, pas toujours identifiés comme tel par le Greta, ou sur l'importance de la coordination des différents intervenants du secteur de l'emploi, plus fragmenté en France.

des structures n'ayant pas ou peu d'expérience européenne, il est naturel que les personnels les prenant en charge aient déjà par ailleurs des fonctions qui leur procurent une charge de travail plus ou moins compressible ou transférable. Il est également compréhensible que, pour une première expérience, il soit difficile d'évaluer correctement le temps de travail à affecter au projet. Par ailleurs, la capacité à mobiliser sa hiérarchie et la disponibilité de ressources à investir sont des facteurs qui jouent fortement sur le confort du porteur de projet.

Retour sur investissement

Il faut ici rappeler que le mode de financement du Grundtvig 2 est basé sur une logique de *coproduction* de l'action : les partenaires engagent des moyens financiers et humains dans l'action, les agences nationales étant là pour soutenir la mobilité des personnes et une partie du fonctionnement de la rencontre et de

la diffusion de ses résultats. Une règle essentielle est que l'argent ne peut être affecté à la rémunération de personnel de la structure mais peut servir à financer des prestations de service ponctuelles de personnels extérieurs. De ce fait des inégalités apparaissent nettement entre les types

de structures : certaines sont en mesure et ont la volonté d'affecter des ressources humaines au projet, ont un chargé de mission europe, des lignes budgétaires pour les déplacements, d'autres ont recours au *système D* pour faire fonctionner le projet, en mettant de côté certaines missions régulières de la structure ou en faisant des heures en plus sans rémunération.

Grundtvig 2, parce que je le veux bien

Au delà de ces différences, **la quasi-totalité des salariés rencontrés ont affirmé avoir investi de leur temps personnel dans le projet, certains présentant cela explicitement comme du bénévolat**⁸. L'exemple le plus souvent cité concerne les mobilités. Souvent calées sur des week-ends, elle ne sont généralement pas comptées dans le temps de travail, ne donnent pas lieu au paiement d'heures supplémentaires ou à l'ouverture de droits à récupération. En sus, il a fallu aux personnes interrogées expliquer à leurs collègues souvent amusés que s'ils partaient en voyage, ce n'était pas pour faire du tourisme au frais de la princesse (l'Europe en l'occurrence).

Il est possible de lire cette insistance récurrente sur l'investissement personnel comme le stigmate d'une défaillance de l'implication des structures, mais il est peut-être plus juste d'y voir **un marqueur de la forte adhésion que suscite la dimension européenne des projets**. Être bénévole c'est certes ne pas être rémunéré pour une activité, mais c'est aussi trouver d'autres sources de motivation à l'action : *Grundtvig 2, parce que je le veux bien*.

Chez les personnes rencontrées, particulièrement chez les *primo-grundtvigistes*, cette **dimension militante** ne semble pas toujours avoir préexisté à la participation au programme, sinon de manière assez informelle. C'est souvent au cours de l'action que ces personnes réalisent la quantité de temps et d'énergie à investir et commencent à faire de ce Grundtvig 2 une *affaire personnelle*, à se définir comme bénévole. Si certains se plaignent de cette surcharge de travail, c'est pour immédiatement souligner l'enrichissement personnel que cette expérience leur a apporté. Il semble que nous soyons ainsi globalement en présence d'un **dispositif structurellement gagnant/gagnant** : la structure porteuse bénéficie d'une action européenne sans forcément pouvoir ou vouloir y consacrer tous les moyens nécessaires, et les personnes en charge de son exécution bénéficient d'un apport personnel et professionnel du fait même de leur implication dans le projet.

Cela posé, il apparaît que les retombées de la participation à un Grundtvig 2 compensent souvent cet investissement. Les structures impliquées, et par tant leurs équipes, bénéficient d'un apport en nouvelles méthodes de travail, d'une ouverture sur de nouveaux réseaux, d'une crédibilité supplémentaire liée à la participation à un programme européen.

⁸ La situation est naturellement un peu différente pour les bénévoles.

De nouvelles méthodes de travail

L'échange autour des méthodes de travail et des approches pédagogiques est au cœur du dispositif Grundtvig 2. Dans la mesure où, nous l'avons vu, le programme ne vise pas explicitement la constitution d'outils pédagogiques, il reste centré sur la rencontre et la découverte *in-vivo* des façons de travailler des collègues d'autres pays. Quand les partenaires se sont bien choisis, quand ils ont trouvé un mode de fonctionnement efficace, le partenariat apparaît alors comme très productif.

Dans certains cas, cela peut passer par la transposition pure et simple d'outils pédagogiques développés par d'autres, par leur adaptation pour un public spécifique. Le domaine de l'apprentissage des langues se prête par exemple assez bien à ce type de transfert de méthodes. Le partenariat permet parfois la constitution d'un petit ensemble de méthodes pédagogiques ciblées, testées par les différents partenaires pour les affiner.

Secrétariat Général de l'Éducation Catholique

Projet ADEX (enseignement de l'anglais)

Un Cdrom bilingue contenant les outils développés est diffusé au sein des différents réseaux.

L'initiative a intéressé beaucoup de formateurs n'ayant pas directement participé au projet. Les enseignants peuvent s'inscrire désormais à des modules Adex dont le contenu est directement issu de ce partenariat.

Adex est reconnu comme le programme Europe de l'éducation catholique en France.

Ce schéma de fonctionnement, qui se rapproche toute mesure gardée d'un Grundtvig 1, est souvent l'occasion de mettre en place dans les structures de nouvelles méthodes de travail diffusées dans les réseaux respectifs des partenaires.

Ouverture à de nouveaux réseaux

Destiné *a priori* à des structures pas ou peu européennes, un Grundtvig 2 est souvent l'occasion de créer ou de s'inscrire dans des réseaux transnationaux thématiques. La nature et la portée opérationnelle de ces réseaux est bien entendu très dépendante de l'objet du partenariat. Certaines structures traitant d'un objet très ciblé et relativement peu commun sur leur territoire national ont tout à gagner à s'insérer dans un réseau européen ayant les mêmes préoccupations. Si par exemple l'insertion des jeunes en difficultés occupe beaucoup de monde sur le territoire français, offrant la possibilité d'échanges au niveau national, en revanche la question du veuvage précoce ou l'enseignement des musiques traditionnelles constituent des « niches » trouvant dans la dimension européenne un cadre naturel au développement de réseaux.

Certains porteurs de projets ont souligné **la richesse qu'a représenté pour eux l'échange de réseaux qu'a permis le partenariat Grundtvig 2**. Lors des visites transnationales, les structures accueillantes invitent parfois leurs homologues et partenaires de travail nationaux pour qu'ils présentent leurs approches et fassent connaissance. Ces contacts, au delà du transfert d'information,

permettent la constitution de réseaux informels, qui peuvent devenir le cadre de nouvelles initiatives. Nous reviendrons plus avant sur le rôle que cette ouverture des rencontres joue dans la diffusion d'une citoyenneté Européenne.

Peut-être plus intéressante encore est **l'ouverture à des réseaux nationaux** que peut occasionner la participation à un Grundtvig 2. Pour préparer leurs mobilités, pour dresser un tableau de la situation nationale, pour diffuser les résultats de leur expérience, les participants sont parfois amenés à rencontrer des opérateurs locaux avec lesquels ils n'avaient pas forcément de contacts. Il peut s'agir de structures opérant dans le même champ qu'elles ou spécialisées dans la dimension européenne. La *transnationalité* apparaît alors comme un vecteur de création de *lien local*.

Valorisation de la structure (label européen)

La participation à un programme européen est un facteur positif en terme d'image pour les structures participantes, au sein de leur réseaux, de leur environnement socio-économique. **Le label europe accolé à un projet apporte une plus value en terme d'image.** Qu'il s'agisse des financeurs institutionnels, des partenaires locaux ou des clients potentiels de la structure l'impact est généralement ressenti comme positif (au pire nul, mais jamais négatif d'après les personnes interrogées). Le label « programme européen » est perçu comme un gage de sérieux, comme le signe d'une structure tournée vers l'avenir. Dans cet effet de labélisation positive apparaît en creux l'image d'une europe horizon politique de notre continent. Ceux qui dès aujourd'hui participent de ce mouvement historique sont dès lors considérés comme une espèce d'*avant-garde* de la douce révolution européenne. L'on sait pourtant les représentations négatives que porte *l'institution* européenne, mais il semble que dans le champ de la formation des adultes cette supra-nationalité ne soit pas foncièrement mal perçue.

La participation à un programme comme le Grundtvig 2 et plus particulièrement les mobilités qui en découlent permettent également d'intéresser **les médias à la structure**. Quand des apprenants sont inclus dans le programme de déplacement, leur témoignage intéresse particulièrement les médias locaux qui apprécient, on le sait, la personnalisation de l'information et l'identification qu'elle permet chez le lecteur. La petite échelle des projets et (pour la plupart) des structures impliquées **renforce cette image de proximité européenne**, et le bénéfice est partagé : l'europe s'incarne (*mon voisin a des activités européennes*), la structure locale s'europeanise.

b) Impact sur les bénéficiaires finaux

Comme nous l'avons déjà signalé, l'étude de l'impact sur les bénéficiaires finaux (le public des structures impliquées dans un Grundtvig 2) est assez difficile à évaluer dans le cadre de ce travail.

En effet, notre étude se fait à partir de dossier et d'entretiens avec des porteurs de projets. Or une étude des impacts sur les bénéficiaires impliquerait une méthodologie que le temps et les moyens affectés à cette étude ne nous permettent pas. Il faudrait en effet pouvoir rencontrer les bénéficiaires finaux avant la mise en œuvre du programme, pendant et quelque temps après le programme pour pouvoir espérer analyser plus finement ce qui, dans l'évolution de leur situation, peut être lié à leur participation.

L'esprit du programme Grundtvig 2 voudrait que des apprenants, c'est à dire le public des structures impliquées, participent au partenariat, au niveau des mobilités comme du travail de préparation. Cette implication varie naturellement d'un projet à l'autre, selon l'activité des structures, l'objet même du partenariat et les moyens qu'elles peuvent ou veulent investir dans le projet. Dans certains cas les mobilités ne concernent que des formateurs mais des groupes entiers d'apprenants sont mis à contribution pour tester de nouvelles approches pédagogiques. Parfois, quelques apprenants sont emmenés en mobilité, participent à la réflexion et aux échanges, mais le reste des publics de la structure n'est pas impliqué dans le projet. Cette variation dans les modalités d'implication nous a rendu attentifs à être prudents sur les impacts annoncés par les porteurs de projet.

Dans les projets ayant intégré des apprenants dans les mobilités, l'impact le plus souvent cité, souligné avec insistance par les porteurs de projet est peut-être l'acquisition d'une « compétence » un peu particulière qui est la **découverte d'une citoyenneté européenne effective**. Aller à la rencontre de personnes d'autres pays étant dans des situations sinon identiques du moins parallèles permet aux apprenants de réévaluer à nouveaux frais leur propre parcours, leur situation et leurs perspectives d'évolution⁹. L'implication dans une mobilité mêlant séances de travail, activités de découverte et moments de simple convivialité permet aux personnes impliquées, formateurs comme apprenants, de dépasser l'appréhension touristique d'un pays étranger et de saisir à la fois la différence et la proximité des expériences et des problématiques nationales. Les personnes interrogées soulignent l'émergence d'un sentiment de citoyenneté européenne liée directement à la participation à ce programme. Cet effet s'étend souvent au-delà des apprenants impliqués dans les mobilités et touche ceux qui, restés en France, ont pu participer activement au programme, à l'échange. Au travers de leurs réseaux personnels, il est possible d'imaginer que ce sentiment se diffuse par un effet de capillarité sociale (*L'Europe ? Finalement c'est aussi pour nous. Par exemple, mon beau-frère est parti en Allemagne la semaine dernière pour mettre en place de nouvelles méthodes d'enseignement !*). **C'est tout un environnement social et personnel qui est ainsi bouleversé par cette expérience transnationale.**

⁹ Les apprenants sont soumis à un double décentrement lors des mobilités. D'une part ils passent en quelque sorte de l'autre côté du miroir de la formation, étant impliqués dans des réflexions portant sur les méthodes et les contenus pédagogiques. D'autre part ils découvrent la réalité des approches dans un contexte national différent. Faute de pouvoir analyser précisément ce qui, dans les impacts annoncés, ressortit de l'un ou l'autre de ces décentrements, nous les traiterons de manière globale.

Dans le cas de personnes en parcours d'insertion, qui ressentent leur situation comme difficile, la rencontre d'autres contextes leur permet parfois de **relativiser leur situation**. Au delà de la découverte de situations sociales plus difficiles, ce sont les solutions que mettent en œuvre les personnes qu'ils rencontrent qui leur permet de repenser leur parcours et leurs perspectives d'évolution. Ainsi, la découverte de contexte parfois encore plus difficile permet paradoxalement d'envisager une sortie par le haut, et redonne du courage dans des parcours parfois pénibles.

Travailler avec des étrangers oblige les participants à utiliser une langue de travail qui n'est que rarement le français. Il apparaît que dans la majorité des cas, c'est l'anglais qui est utilisé. **Les participants au programme en général, et les apprenants en particulier, se découvrent des compétences en langue** que souvent ils ne se connaissaient pas. Cette découverte souligne un échec relatif de l'enseignement des langues dans notre pays, pas tant au niveau des contenus, que dans la confiance donnée aux apprenants dans leur capacité à les utiliser pour communiquer¹⁰.

Parmi les impacts que cette étude *ne nous permet pas de confirmer ou d'infirmier*, se trouve l'effet sur l'insertion professionnelle. Il faudrait pour l'évaluer un dispositif plus centré sur cette question armé d'une méthodologie spécifique. Il est vrai que **les porteurs de projets sont nombreux à souligner l'effet de remotivation que procure la participation à un tel programme**. Les apprenants, mis en situation d'être acteurs d'un projet européen, en sortent « regonflés », « remotivés ». Cet impact annoncé, pour séduisant et cohérent avec les objectifs de Grundtvig 2 qu'il soit, doit être cependant avancé avec précaution. Qu'en est il quelques semaines ou quelques mois après leur participation ? Comment sont sélectionnés les participants au programme ? Ne sont-ils pas *déjà avant leur implication* les plus motivés, puisqu'ils acceptent de participer à une telle expérience ? Autant de questions qui mériteraient certainement d'être explorées plus précisément. Nous nous contenterons donc de prendre ici pour argent comptant la satisfaction des porteurs de projet à ce sujet, comme un indicateur de leur propre satisfaction quant à cet objectif d'insertion.

Comme nous l'avions souligné dans l'étude statistique (*cf* page 21) les compétences développées sont d'ordre informelles (si l'on exclut l'éventuel contenu pédagogique qui aurait aussi bien pu être transmis lors d'une session de formation purement nationale). Les participants en retirent un sentiment d'enrichissement personnel, difficilement réductible à des indicateurs quantitatifs.

10 Nous avons déjà constaté cette difficulté du système éducatif français dans notre étude sur le Service Volontaire Européen

cf. Étude CESOL pour le compte de la Commission Européenne DGXXII, Dan Ferrand Bechmann, *Evaluation du service volontaire européen (les volontaires en France)*, 1998

4. L'évaluation des projets

Les documents d'accompagnement proposés aux participants à un Grundtvig 2, destinés à les aider à structurer leur action transnationale, **mettent fortement l'accent sur la nécessité de développer et d'utiliser des outils d'évaluation du déroulement et des résultats du partenariat.** Cette insistance n'est pas guidée par une volonté d'alimenter une *police des projets*, de réclamer des gages d'une mise en œuvre vertueuse du programme. Le souci affirmé est d'aider les porteurs de projets à s'armer d'outils leur permettant d'optimiser le partenariat, de développer des outils communs favorisant l'évolution et le progrès qualitatif du projet.

Un projet de coopération, *a fortiori* un projet basé sur la découverte de l'autre, est par essence malléable dans son contenu comme dans ses méthodes. L'évaluation du déroulement est de fait consubstantielle à la poursuite du partenariat. Chacun, au sortir d'une rencontre, au fil de son travail, est amené à interroger la bonne marche et les résultats du partenariat en les comparant avec la représentation qu'il se fait du *bon partenariat*. Ce mode d'auto-évaluation séparée peut mener à des situations de blocage pour peu que les représentations de ce que devrait être le partenariat, pour peu que l'évaluation portée sur le travail accompli varient d'un partenaire à l'autre. Si l'écart entre les attentes respectives des partenaires est trop large, il peut s'en suivre frustration, ressentiment ou

démotivation.

Une évaluation partagée, qui vise à unifier la perception des objectifs et des progrès dans leur réalisation **permet de fluidifier le travail et d'éviter l'émergence de frictions inutiles et contre-productives**. Elle permet également de fournir un retour valorisant aux participants, leur permettant de mesurer le chemin parcouru, de concevoir leurs actions à partir d'objectifs réalistes et faisant l'objet d'un choix commun.

Nous avons cherché à comprendre comment les bénéficiaires du programme ont entendu et mis en œuvre cette préconisation.

Les dossiers de rapports d'impact comportent une question portant sur l'évaluation¹¹. Soit que la question ne soit pas explicite, soit que les répondants n'aient que peu de choses à dire ou qu'ils ne considèrent pas ce point comme important, les réponses sont au mieux succinctes, en général décalées, au pire évasives. Les annexes, quand elles existent, comportent parfois quelques éléments supplémentaires, grilles d'évaluation, compte-rendus codés de rencontres, etc...

Nous avons donc cherché à en savoir un peu plus au travers des contacts que nous avons eus avec les porteurs de projets. Les éléments de réflexion qui en résultent doivent donc être considérés avec prudence.

Interroger les bénéficiaires sur l'évaluation, c'est les amener à parler du fonctionnement du partenariat, des méthodes d'organisation et des outils utilisés. Il est ainsi parfois compliqué de séparer de ce qui relève de la technique de gestion de projet (travail en sous-groupes, brainstorming, jeux de rôle, metaplans, etc...) de ce qui relève de l'évaluation. En effet, les résultats du travail sont eux-même un précieux indicateur de l'avancement du travail; et en miroir, un outil d'évaluation permet à l'échange transnational de s'enrichir, apportant par là même du contenu à qu'il doit évaluer.

Nous aurions aimé apporter plus d'éléments sur cet aspect, mais il aurait peut-être fallu envisager une approche spécifique plus instrumentée pour saisir ce qui se joue réellement autour de cette question de l'évaluation. Nous ébaucherons cependant ici quelques pistes de réflexion à partir des éléments rassemblés lors des entretiens.

4.1. Qui évalue ?

Tous nos enquêtés ont affirmé avoir mis en place des processus d'évaluation, ne serait-ce que lors

¹¹ La question est formulée ainsi dans sa version française : « Veuillez décrire le mode d'évaluation et de suivi du projet dans ses différentes phases (démarrage, déroulement, fin des activités) »

des rencontres transnationales. Les coordonnateurs de projets ont mis en place des outils sous forme de questionnaires ou de grilles permettant de comparer l'appréciation des participants sur la mise en place des partenariats. Le rôle d'organisateur de l'évaluation semble ainsi le plus souvent dévolu au coordonnateur. Ce dernier étant chargé de la rédaction du rapport commun aux partenaires, de la bonne conduite des opérations, il est celui qui centralise l'information sur le processus lui-même.

Dans certains cas, l'évaluation ne semble pas avoir satisfait un des partenaires, la responsabilité est portée sur le coordonnateur qui ne se serait pas donné les moyens de mener cette tâche à bien. Cependant il évident que l'évaluation n'a de sens que si elle est le fruit d'un travail commun. Le travail est donc à la fois partagé (chacun participe) et organisé (les résultats sont centralisés pour la mémoire du projet).

4.2. Qu'est ce qui est évalué ?

L'objet du travail et des rencontres porte le plus souvent sur des contenus pédagogiques, des méthodes de travail ou des comparaisons de contexte de travail. L'évaluation, elle, ne porte pas directement sur le contenu des rencontres, mais dans la plupart des cas sur le processus du partenariat, sur son déroulement. Il y a donc imbrication de question : il faut *évaluer* un processus qui permet *d'évaluer* des pratiques transnationales.

Les questions que se posent les participants sont par exemple :

- Qu'avez vous appris de l'échange ?
- Qu'avez vous apporté à la rencontre ?
- Les objectifs que nous nous étions fixés ont-ils été remplis ?
- L'organisation de la rencontre est elle satisfaisante ?
- Qu'attendez vous de la suite du partenariat ?
- Comment comptez vous diffuser ce que vous avez appris lors de cette mobilité ?

La satisfaction des apprenants est parfois également l'objet d'une évaluation spécifique. Ils peuvent être consultés à égalité avec les autres participants ou traités comme « cobayes » des actions mises en place, leur apprentissage étant alors évalué par d'autres (avec des indicateurs de progrès).

4.3. Quels outils pour évaluer ?

Les outils déployés pour les évaluations varient :

En fin de rencontre transnationale, **un bilan d'étape du travail** est souvent effectué. Le plus souvent il est mis en œuvre à partir d'un questionnaire plus ou moins fermé. Des différences interculturelles ont été à plusieurs reprises signalées. Les pays du Nord semblent préférer des grilles d'analyse structurées à questions fermées quand les pays latins préfèrent mettre en place des questionnaires plus ouverts, qui donnent lieu à des expressions plus libres mais parfois également moins précises. Ce bilan de fin de rencontre est souvent présenté comme un élément central dans la vie des projets en ce qu'il permet de recadrer le travail, de verbaliser les progrès effectués comme les éventuels problèmes qui ont vu le jour et de synthétiser les attentes des participants. Dans quelques cas, cette évaluation s'est fait de manière orale, lors d'un *debriefing* collectif, synthétisé par l'un des partenaires. Mais la plupart du temps, le recours à des documents écrits semble être la règle.

Quand des **actions sont planifiées** pour chacun des participants entre les rencontres, elles donnent parfois également lieu à un processus d'évaluation et d'amendement. Cela est particulièrement vrai quand des groupes de travail sont constitués autour de tâches découpant le programme, avec un référent désigné pour garantir la complétion de l'action. Le *monitoring* est ici organisé de manière hiérarchique, avec des sous-projets qui font remonter leur informations à la communauté.

De manière générale, **il semble que l'évaluation soit considérée par les participants français surtout comme un outil interne au projet**, à son bon déroulement et à sa mémoire.

Il est à noter que la confusion semble exister entre évaluation interne (par les porteurs de projets) et évaluation externe (par l'Agence Europe Éducation Formation France). Plusieurs personnes interrogées sur *l'évaluation de leur projet* nous ont spontanément répondu à propos de *l'évaluation qui avait été faite de leur projet*. Ainsi, concernant l'évaluation initiale portant sur leur dossier de demande, semblaient-ils parfois étonnés de la concision des appréciations portées par les personnes chargées de l'étude de leur candidature. Ils apprécieraient un retour un peu plus critique et construit, qui les aiderait éventuellement à améliorer leur projet¹². En revanche, les visites de suivi semblent avoir été appréciées, car elles permettent de créer une relation plus vivante avec l'agence. Les contrôles financiers semblent bien perçus, leur nécessité acceptée, malgré la surcharge de travail que cela représente pour les porteurs de projet¹³.

12 Exemple intéressant : un projet porté par deux structures françaises a ainsi reçu deux appréciations très différentes (« très bon projet » / « médiocre ») sur un dossier identique...

13 Il semblerait difficile cependant pour un bénéficiaire de subsides publiques de critiquer le contrôle de son usage, tant cela va à l'encontre du *respect de l'argent public* qui est une norme implicite par la demande de subventions.

4.4. *Evaluer pour évoluer*

a) Améliorer les pratiques

L'évaluation permet aux participants de réenvisager le déroulement du travail, de l'adapter aux progrès et aux attentes des partenaires.

L'évaluation permet aux partenaires de modifier le cours du partenariat. Cette phase du travail est utilisée pour mettre en place les objectifs à remplir pour la prochaine rencontre, en terme de contenu comme en terme de déroulement et d'organisation. Les groupes de travail sont constitués, leurs objectifs mis à plat.

Cet aspect de l'évaluation est celui qui est le plus mis en avant par les personnes interrogées. L'évaluation est une composante essentielle, intuitivement constitutive de toute action, il faut savoir où l'on se situe avant d'aller plus loin dans une entreprise. Monsieur Jourdain lui-même devait bien évaluer sans le savoir, nos bénéficiaires sont un peu dans la même situation, et il ne leur est pas toujours naturel de formaliser cette démarche d'évaluation. Certains ont découvert l'intérêt de la démarche d'*évaluation partagée* au travers du Grundtvig 2 et essayent de l'appliquer dans leurs autres projets.

b) Valoriser le projet

L'évaluation, en constituant des outils synthétiques de présentation, permet de valoriser le projet auprès des tiers. Cela concerne les partenaires locaux de l'organisme impliqué, les tutelles institutionnelles, ou l'Agence Europe Éducation Formation France. En formalisant les progrès du partenariat il permet aux partenaires de mieux se situer et de mieux faire comprendre leur action. La mise en place d'évaluation est un gage de sérieux, d'autant qu'en France, l'évaluation n'est pas une habitude aussi répandue que dans d'autres pays européens.

L'évaluation permet également de valoriser les projets auprès des Agences Nationales qui ont à étudier les dossiers de renouvellement, ou d'éventuelles nouvelles demandes. Les personnes interrogées ont insisté sur l'importance des retours qu'ils peuvent recevoir de la part de l'Agence Europe Éducation Formation France, ils apprécient généralement la qualité de lecture de leurs demandes. En effet, plusieurs ont été contactés suite à des erreurs qu'ils avaient faites dans leurs dossiers, non pour être réprimandés ou voir leur dossier rejeté (comme cela aurait pu se passer dans des administrations nationales) mais pour qu'il soit corrigé ou amendé.

4.5. Evaluation du programme

Les participants ne se limitent pas à évaluer le déroulement de leur partenariat. Ils ont également des choses à dire sur le fonctionnement du programme Grundtvig 2 lui-même.

Les rapports d'impact prennent cela en considération en leur demandant de formuler des propositions d'amélioration du programme. Finalement assez peu de dossiers comportent de telles recommandations, probablement du fait de l'engagement que constitue l'écrit, de la nécessité de voir son aide renouvelée.

En revanche, et du fait de l'accès facile souligné par tous à l'équipe de l'agence Europe Éducation Formation France, les critiques et recommandations remontent de manière plus informelle. Nous en avons évoqué un certain nombre dans notre dernière partie. Les points les plus souvent soulevés lors des entretiens portent sur les questions de moyens (voir p.52) ou la charge administrative que représente le renouvellement en cours de programme (voir p. 54). La comparaison des pratiques européennes ne porte pas uniquement sur l'activité des structures impliquées mais également sur les différences de fonctionnement et de réactivité des agences nationales.

5. Dissémination : les semeurs d'Europe.

Il est demandé aux porteurs de projets de faire en sorte que leur expérience soit mise à disposition du public et des structures intéressées à bénéficier de l'aventure. Cet aspect de la dissémination se double par la volonté de s'appuyer sur les partenariats déjà réalisés pour assurer la communication de l'Europe comme institution. De ce point de vue, **Grundtvig 2 est un programme qui, par la relative modestie des projets soutenus, par leur contact souvent serré avec le terrain, permet de promouvoir la notion de proximité de l'Europe.** Alors que l'Europe souffre d'une image technocratique, désincarnée, ce programme permet de donner une image vivante de la réalité européenne. Quand mon voisin, mon prof d'anglais ou mon collègue de travail part à la découverte de l'Europe, et qu'il en revient enrichi par le contact avec ses cousins européens, il est en mesure de me convaincre de la beauté de l'idée européenne ; idée dont le temps écoulé depuis les guerres a quelque peu effacé *l'urgence vitale*.

5.1. *Le temps de la dissémination*

La dissémination est présentée dans les documents d'aide aux candidats comme un moyen d'enrichir le projet, par les réactions suscitées dans l'environnement, de promouvoir le projet en interne et en externe. L'accent y est mis sur la valorisation de la structure en général et aux équipes impliquées en particulier. L'échange est là encore gagnant-gagnant. L'Europe est valorisée par la promotion des structures.

Ces mêmes documents insistent sur l'attention à porter sur l'intégration de cet aspect de dissémination dans le déroulement même du projet. Dans les faits, ayant rencontré des porteurs de projets se situant soit dans la dernière année du partenariat, soit venant de le clore, il apparaît qu'un grand nombre considère la diffusion comme une étape se situant à la fin du projet.

Rappelons ici que la spécificité du Grundtvig 2, cet accent porté sur le *processus* plutôt que sur le *produit*, dénote avec les habitudes nationales de gestion de projet où souvent des subsides sont versées en vue d'une réalisation qui « doit réussir ». *A contrario*, un Grundtvig 2, en un sens, ne peut être un échec absolu. Qu'une rencontre se passe mal, que les partenaires ne réussissent pas à travailler ensemble n'a finalement, au vu des objectifs du programme, que peu d'importance. Tant que les participants réussissent à en tirer des leçons sur les erreurs éventuelles à éviter, sur les méthodes de travail transnationales qui fonctionnent pour eux, le contrat est, en un sens, rempli. Il ne s'agit pas de minimiser ici le sentiment d'échec, la sensation de temps et d'énergie perdue, mais de souligner que **les attendus du programme du point de vue de l'Europe ne sont pas indexés sur la réussite de tous les partenariats, mais sur la familiarité générée avec l'europe et sur la transmission ou la découverte de bonnes pratiques de coopération.**

Du point de vue des porteurs de projets, en revanche, le travail s'organise naturellement autour d'objectifs concrets de réalisation, de collecte d'informations ou de méthodes entre les partenaires. Leur action subordonne naturellement les moyens à une fin, qui est au centre de leur action. De ce fait, **la dissémination semble principalement envisagée sous l'angle de la diffusion de résultats**, et par tant calée dans le temps sur la fin du partenariat. La constitution d'un site internet, la création de fiches ou d'une plaquette, la préparation d'un CD-ROM, le montage d'une exposition et leur promotion apparaissent comme des outils de diffusion privilégiés des résultats du partenariat. Ces produits sont souvent imaginés et planifiés au cours des rencontres et réalisés entre chaque rencontre grâce aux communications informatiques.

5.2. Les cibles de la dissémination

La dissémination vise différents publics, au sein des structures, dans l'environnement socio-économique ou du grand public.

a) Dissémination interne, l'europe en partage.

Un projet Grundtvig 2 ne concerne en règle générale qu'une partie des personnels d'une structure. Un certain nombre de personnes participent directement au projet, dans la préparation et la réalisation des mobilités, dans la mise en place du travail préparatoire. Le reste des personnes travaillant pour la structure, et en particulier la hiérarchie, ont parfois une vision un peu floue de ce qu'implique et apporte la participation à un partenariat transnational. Des remarques de collègues parfois désobligeantes¹⁴ nous ont été rapportées, soulignant à la fois une incompréhension sur la nature du travail entrepris par l'équipe gérant le projet et les représentations stéréotypées de gabegie financière attachée à l'argent communautaire.

Pour que la structure dans son ensemble profite de manière optimale du partenariat, il faut donc que les personnes impliquées se donnent les moyens de faire sentir la réalité de leur travail à leurs collègues. Cette communication interne est évidemment très dépendante dans sa mise en œuvre de la structuration et des habitudes de travail des organisations.

Mais elle dépend aussi de la juste perception que peuvent développer les participants de ce que le Grundtvig 2 leur apporte. Les rencontres, la découverte d'autres façons d'envisager le monde peuvent jouer en profondeur sur les participants. Au delà de nouvelles techniques, de méthodes, c'est au plus profond de chacun que des changements ont lieu. Situés dans le registre de l'intime, dimension souvent absente de l'activité professionnelle, ces changements ne sont pas toujours immédiatement perçus par ceux-là même

Collège Onslow, Lezoux (63)

Projet Euro-Via (la formation pour adultes en direction des gens du voyage)

Le principal adjoint, qui porte le projet pour le collège, n'a pas tout de suite réalisé les nouvelles idées que le partenariat avait déclenché chez lui. Ainsi de nouvelles actions ont été mises en place, sans que leur lien avec l'expérience Grundtvig 2 soit fortement affirmé.

Ce n'est que rétrospectivement qu'il a réalisé ce lien. Nous avons ici un exemple intéressant de dissémination des résultats *malgré soi*.

qui les vivent, pas toujours immédiatement reliés à l'expérience transnationale. N'étant pas consciemment liés au partenariat, il est naturellement difficile d'en partager les fruits avec les membres de la communauté de travail. Il leur faut parfois un peu de recul pour en mesurer les effets. Les effets du Grundtvig 2 se font sentir ainsi malgré soi.

L'information des membres de la communauté de travail ne prenant pas part au projet se fait de

¹⁴ Des remarques du type « n'oublie pas ton maillot de bain », « bonnes vacances ! », « t'as posé tes RTT ? », à l'humour diversement apprécié par des personnes qui considèrent investir du temps personnel dans l'aventure.

diverses façons, au cours des réunions d'équipe, dans des bulletins internes, par la mise en place de petites expositions dans les locaux, par des réunions de présentation spécifique.

Le moment de l'accueil des partenaires étrangers est souvent le temps fort de cette information et implication des équipes. Les partenaires étrangers sont souvent présentés aux responsables de la structure et aux personnels présents, visitent les locaux, participent aux activités habituelles, parfois activement. Cette rencontre des partenaires permet à tous les membres de la communauté de travail de toucher du doigt la spécificité du programme. C'est dans ces moments de contact interpersonnel que parfois émerge un plus grand intérêt du collectif pour le programme.

La plus ou moins grande **implication de la hiérarchie est un des facteurs de la réussite des projets**. Au regard des entretiens que nous avons menés, il apparaît que certains projets ont été plus *tolérés* que *soutenus* par des hiérarchies, particulièrement dans des institutions de taille importante. Considéré alors comme une activité annexe, voire une *tocade personnelle* venant peut-être empiéter sur les besoins de service, le Grundtvig 2 est perçu comme une *charge* plutôt qu'un *investissement*. De plus les structures sont, selon leur nature et leurs moyens, plus ou moins habituées ou aptes à modifier leur mode de fonctionnement habituel, plus ou moins perméable au changement. Si en un sens les structures les plus rigides seraient peut-être celles qui ont le plus à gagner à découvrir d'autres façons de travailler, ce sont aussi celles où la mise en œuvre des projets semble la moins soutenue. Bien souvent les petites associations sont plus enclines à bouleverser leur mode de fonctionnement standard pour mettre en place un programme européen. Plusieurs interlocuteurs ont souligné que l'habitude du *système D*, la présence de bénévoles mobilisables et l'existence d'une certaine souplesse dans la répartition des tâches, ont favorisé la bonne réalisation du programme.

Dans certains cas, des réunions rassemblant la structure accueillante et ses partenaires locaux permet de renforcer encore cette implication. L'accueil de partenaires est un acte de communication, de relation et de représentation et amène souvent les responsables de structures à participer ou à ouvrir les rencontres. Ils peuvent être ainsi incités à mieux percevoir la réalité de l'intérêt suscité par l'action transnationale et les apports potentiels à leur organisation.

Certaines structures ont en leur sein une cellule ou une personne chargée des questions européennes ou internationales. Cela représente naturellement un atout du point de vue opérationnel mais également en terme d'implication du reste de l'organisation. En effet, ils sont légitimes dans leur interpellation des collègues de travail, et leur mission même signe l'intérêt de la structure pour cette dimension transnationale. Ils remplissent un rôle de veille sur les programmes européens, informant leurs collègues des opportunités qui s'ouvrent à eux, les aidant dans la mise en œuvre des projets. La dynamique européenne est alors un acquis que la participation à un

Grundtvig 2 vient valider et enrichir. Certains participants, dont les partenaires bénéficiaient des services d'une telle cellule, ont senti la différence de réactivité dans la mise en œuvre du programme et souhaiteraient bénéficier d'une aide de ce type, tant d'un point de vue technique qu'en terme d'implication des équipes.

La mobilisation des collègues dans les phases intermédiaires, où peuvent s'expérimenter de nouvelles approches, est ainsi dépendante du poids symbolique donné au programme par la direction, des modes d'organisation du travail et des relations interpersonnelles.

b) Dissémination dans l'environnement socio-économique.

Les projets que nous avons eu à connaître se sont en général donné pour objectif de présenter les résultats de leur partenariat dans leur réseau professionnel.

Réunions, rencontres et colloques

Au cours de réunions, rencontres et colloques, les participants mentionnent leur expérience transnationale et distribuent parfois un document de présentation. Des articles sont parfois écrits pour des revues ou lettres professionnelles. Ce type d'action de dissémination *ex ante* est difficile à évaluer du point de vue de son efficacité mais est en tout état de cause triplement positive : elle valorise les participants du partenariat, améliore la notoriété du programme Grundtvig 2, enrichit les auditeurs et lecteurs qui peuvent y découvrir une nouvelle facette de l'Europe.

Quand des rencontres de ce type sont programmées au cours même de l'échange, pendant les mobilités, l'échange est d'autant plus enrichissant et valorisant. L'impact de la rencontre avec les correspondants étrangers est, comme pour l'implication des équipes, un catalyseur de l'intérêt des partenaires locaux. Ces rencontres, parfois ces visites, permettent également aux partenaires étrangers d'avoir une compréhension plus

ACEPP

Éducation des parents et respect de la diversité culturelle

Le projet a permis à des parents impliqués dans la gestion de crèches associatives de participer à des mobilités pur comparer les systèmes au niveau européen. Au retour des mobilités, ces « apprenants » ont naturellement fait remonter ces expériences au niveau des organismes de tutelles et des politiques référents par rapport à leurs structures.

Face à la difficulté qu'il y a parfois à retranscrire tout ce qu'ils avaient pu apprendre des rencontres, ils ont émis le souhait de constituer un outil d'aide à la communication.

Un CD-Rom a été ainsi créé pour les aider à disséminer les résultats de leur expérience européenne.

[Ce projet a croisé de nombreux financements ce qui a permis de faire partir 60 parents en mobilité]

large des contextes qui permettent la mise en place de méthodes et approches différentes des leurs. Les personnes issues du tissu local invitées à ces rencontres n'ont pas fait qu'écouter une présentation éventuellement un peu ennuyeuse d'une expérience européenne, ils y ont, fût-ce modestement, contribué. Cette participation au programme est positive pour la dissémination du réflexe européen, comme une habitude qui s'acquiert par la pratique. Et il ne s'agit pas là d'une pure

spéculation, la psychologie sociale¹⁵ a démontré l'efficacité, y compris sur le long terme, de la technique du « pied dans la porte », où un individu ayant librement consenti un effort modeste et éventuellement valorisant (partager avec des étrangers européens lors d'une rencontre locale) sera plus enclin à accepter une sollicitation ultérieure en conséquence (être impliqué comme partenaire dans un projet européen).

Un triple effet à ces rencontres, donc : valorisation, enrichissement du partenariat, dissémination de la pratique européenne.

Site internet

L'utilisation des TIC comme outil de communication au cours des partenariats, le faible coût d'entrée sur internet¹⁶, l'économie d'échelle que cela représente par rapport à l'impression d'un support papier envoyé par la poste favorisent le recours à la mise en place de sites internet rassemblant des documents sur le partenariat. Le support internet permet également de proposer des documents plus vivants, photos, vidéos, qui évoquent l'aspect humain du partenariat mieux que ne peut le faire un document papier à coût égal. Enfin, la possibilité de lier le site aux sites partenaires ou à des sources d'information tierces est évidemment très appréciable dans le cadre d'un partenariat de coopération transnationale.

Les sites consultés sont de facture diverse, du point de vue graphique comme du point de vue de la qualité de l'information fournie. Certains, cités dans les dossiers, ont visiblement disparu de la toile assez rapidement, d'autres n'ont pas été mis à jour depuis des phases intermédiaires du projet. Tous ne sont pas multilingues, ce que l'on pourrait attendre vu l'audience internationale à laquelle peut prétendre ce support.

Malgré ces remarques que mériteraient peut-être 95% des sites non commerciaux d'internet, les porteurs de projet ayant eu recours à ce média en soulignent la pertinence dans la communication avec des structures tierces intéressées à se documenter sur l'expérience. Il suffit d'envoyer l'adresse du site à son correspondant pour qu'il ait accès aux informations. En revanche, peu ont mis en œuvre ou consulté les statistiques de fréquentation des pages portant sur Grundtvig 2. Cet indicateur est pourtant facile d'usage et souvent intéressant pour évaluer la portée d'une communication sur l'existence du site (quand le site est signalé lors d'une conférence, évoqué dans un article de presse, l'on peut mesurer les variations de fréquentation générées). Un site n'a en effet de vie que si son existence est rendue publique par des moyens plus traditionnels. Le lecteur est invité à faire

15 Freedman & Fraser, en 1966, ont les premiers analysé cette technique bien éprouvée par le monde du commerce et les séducteurs de toutes sortes.

16 Hébergements et logiciels sont gratuits, l'achat d'un nom de domaine coûte moins de 15 euros par an, un site simple demande des compétences moyennes en informatique.

l'expérience : interroger un moteur de recherche sur Grundtvig 2 ne ramène des sites relatant des projets qu'en deuxième ou troisième page de résultats. **Il s'agit donc d'un support qui doit être diffusé**, comme le document papier qui peut rester dans les cartons de l'imprimeur pendant des années. Il nous est difficile de mesurer l'efficacité réelle de ce support, faute d'outils pertinents pour ce faire. Mais il faut faire l'hypothèse qu'un e-mail bien ciblé, invitant à la visite du site n'est pas moins efficace qu'un envoi papier qui peut finir ses jours sous une pile d'autres informations imprimées.

En revanche, la pérennité de la mémoire des partenariats repose sur la continuité de service des serveurs hébergeant les sites internet. Le papier, et son archivage organisé correctement, ont fait dans ce domaine la preuve de leur pertinence dans le temps¹⁷.

c) Rendre à la communauté : communiquer vers le grand public

D'une manière générale, la communication en direction d'un public non spécifique, le grand public, est un objectif intéressant pour les organismes. Cela leur permet de faire connaître leurs actions, les services qu'elles offrent. Dans certains cas, le grand public est au cœur même de l'activité habituelle de la structure, quand elles travaillent à la diffusion d'une problématique spécifique.

La communication autour d'un projet Grundtvig 2 est à la fois l'occasion de diffuser l'idée de citoyenneté européenne et de valoriser la structure au plan local. Les moyens mis en œuvre pour communiquer en direction du grand public sont assez variés. Des plaquettes sont disposées dans des lieux publics ayant un rapport à l'activité développée, les sites internet des organismes renvoient sur le site du projet, l'information est relayée lors de rencontres publiques, etc...

Il apparaît cependant que le recours aux médias traditionnels est un axe important de cette communication. Les porteurs de projet, mettent l'accent sur les retours opérés par la presse, les radios ou les télévisions locales. En retour les médias locaux sont souvent preneurs de ce type d'information¹⁸. La visite de visiteurs étrangers, les impressions de voyage de personnes issues de la communauté locale constituent un *bon sujet* pour les journalistes. Un article bien placé dans un quotidien régional bénéficie d'un fort lectorat, y compris de la part de personnes pas forcément sensibilisées à la dimension européenne. De la même façon, les radios ou télévisions locales sont relativement faciles à mobiliser sur des événements ou des opérations de taille modeste. Le retour médiatique est extrêmement valorisant pour les porteurs de projet, et leur donne une meilleure crédibilité au sein comme à l'extérieur de leurs structures. Les médias traditionnels permettent

17 Une organisation américaine non lucrative se propose d'archiver sur une base volontaire la mémoire du web : <http://www.archive.org/web/web.php>.

18 Il faut cependant souligner que dans les grandes métropoles, et *a fortiori* dans la capitale, l'accès à ces médias est fortement concurrentielle, le *média local* est ainsi parfois plus sélectif...

également de donner accès au plus grand nombre à une information plus complète, en fournissant un numéro de téléphone, une adresse ou un site internet. C'est un relais important pour les autres modes de dissémination mis en œuvre.

Si les médias traditionnels permettent à coup sûr de faire connaître le projet et la structure qui le porte, en revanche, il est difficile de mesurer l'impact que cela peut avoir en terme de dissémination et d'appropriation par le grand public de l'identité européenne. Cela ne constitue probablement qu'une petite pierre apportée à l'édifice, mais l'effet de proximité, d'identification est à prendre en considération.

6. Quelques difficultés de mise en œuvre.

Nous avons déjà pu évoquer un certain nombre de problèmes auxquels les porteurs de projets doivent faire face dans la mise en place et dans la réalisation de leurs partenariats. Il nous semblait intéressant de faire une petite synthèse des principales difficultés rencontrées par nos interlocuteurs.

6.1. Choisir les bons partenaires

Le choix des partenaires se fait soit au travers de réseaux existants des structures, soit par une recherche *ad hoc* liée à la nature et à l'objet du projet. Les agences nationales ont mis en place des outils permettant le rapprochement de structures ayant le même type de préoccupations. Des bases de données recensent les projets en phase de montage, des séminaires de rencontres sont organisés autour d'une thématique donnée pour que des contacts se nouent.

Naturellement, le choix des partenaires participants est une des variables essentielle de la réussite d'un partenariat. Les enjeux de ce choix se situent à plusieurs niveaux :

- compréhension des objectifs du partenariat malgré les différences sociales, linguistiques et

professionnelles.

- niveau d'implication du partenaire
- moyens propres et capacité à mobiliser des financements complémentaires
- compétences d'organisation
- contact interpersonnel dans un cadre interculturel
- stabilité des personnes impliquées

Dans le cas de partenaires réguliers, avec lesquels des habitudes de travail ont pu être mises en place, ces points ne sont en règle générale pas ou peu problématiques. En revanche, quand des partenaires se rencontrent, il apparaît qu'il n'est pas rare que l'un ou plusieurs de ces points posent des problèmes auxquelles il faut répondre au plus vite pour éviter l'enlisement du projet.

a) Apprendre à se comprendre

Dans une grande majorité des cas étudiés, des différences de compréhension du contenu du partenariat préexistent à sa mise en œuvre effective. Ces différences, quand elles sont liées à un *hiatus* linguistique peuvent constituer, comme nous l'avons souligné plus haut (*cf* page 27), une des richesses du dispositif Grundtvig 2 dans la mesure où elles imposent aux participants de redéfinir et d'approfondir le sens des concepts et des pratiques qu'ils mettent en œuvre. Malheureusement, l'écart de compréhension n'apparaît pas toujours au commencement du projet.

Ainsi quand les termes employés par les partenaires *semblent* clairs à tout le monde mais recouvrent *in fine* des réalités différentes, chacun peut aller de l'avant sans réaliser que les chemins des partenaires ont divergé. Ce cas de figure, que certaines personnes interrogées ont pu rencontrer obère gravement la réussite complète du projet, et génère en toute hypothèse une perte sèche de temps et d'énergie pour le partenariat.

Parfois, ce ne sont pas les objectifs même du partenariat qui sont mal compris ou mal partagés, mais la réalité de l'activité des structures avec qui l'on initie un partenariat. Certains projets ont ainsi du repenser à nouveaux frais des pans entiers de leurs activités pour s'adapter à une réalité de terrain qu'ils découvraient au fil des mobilités comme étant en discordance avec ce qu'ils imaginaient.

b) Surmonter les différences d'implication

La mise en œuvre d'un partenariat ne se limite pas à la constitution de dossiers, à la discussion et à l'échange. Elle implique **un travail effectif** qui, nous l'avons signalé, repose sur un double investissement de la structure et des personnes impliquées. S'il est naturel que **des différences d'implication existent** selon les structures et les situations et compétences de chacun, **elles**

peuvent, quand elles sont trop accentuées ou mal anticipées, conduire à une déconvenue des partenaires.

Ce phénomène nous a été signalé par plusieurs acteurs de projets comme apparaissant nettement au cours de mobilités. Des différences de culture de travail, de rapport à l'argent communautaire et à l'exigence de service rendu ont été évoquées. Ainsi, certains ont pu faire l'expérience de réunions de travail arrêtées en milieu d'après midi alors que le travail prévu n'avait pas été terminé pour aller faire du « tourisme de découverte » ou boire un verre dans un bar. La frustration est alors grande pour ceux qui ont préparé leur participation à la rencontre, parcouru parfois des milliers de kilomètres en prenant sur leur temps personnel et dû affronter les railleries amusées de collègues les enjoignant *de ne pas oublier leurs maillots de bain*.

Il est intéressant de signaler que, dans le petit sous-échantillon que constitue les projets ayant connu ces problèmes, les partenaires à faible intensité d'implication ne sont pas toujours ceux des pays latins, comme le voudrait l'imaginaire d'Epinal propre à la France. Enfin, il nous faut supposer que parmi nos sujets d'étude, certains pourraient peut-être rentrer dans cette catégorie de « moins impliqués que la moyenne » sans qu'ils ne le réalisent ou ne s'en vantent.

c) Des différences de moyens

Les structures partenaires financent le projet en dégageant du temps de travail, des moyens financiers et en mobilisant des cofinancements spécifiques (voir p.52). Il en résulte que selon la surface, la reconnaissance, les réseaux des partenaires et les priorités des sources de financements nationaux, les moyens qu'ils mobilisent peuvent être notoirement déséquilibrés. Le fonctionnement du partenariat d'une part, et la motivation des partenaires, peuvent être mis en danger par ces déséquilibres.

d) Compétence d'organisation

La capacité d'organisation du coordonnateur d'un projet et des différents partenaires en ce qui concerne la mise en place des mobilités influe fortement sur l'efficacité et la qualité des échanges. Tenir le rôle de coordonnateur est un engagement fort et exigeant. Il est le garant de la bonne direction du projet, de l'organisation des échanges, de la mise en place des modalités de décision au sein du groupe. Un coordonnateur doit être capable d'identifier les problèmes de fonctionnement, en particulier par la mise en place de stratégies d'évaluation pertinentes et efficaces (*cf* page 34). L'expérience dans la mise en œuvre de projets européens apparaît comme un atout pour la réussite des projets, d'autant que cette expérience se transmet de fait aux autres participants.

Dans l'idéal, les fonctions d'organisation sont partagées par l'ensemble des partenaires, la décision

se construit dans le consensus ou dans des procédures démocratiques et le travail est partagé. Dans les faits il n'est pas rare que le gros du travail repose sur les épaules du coordonnateur, soit qu'il ne soit pas en capacité de le partager, soit que les autres partenaires ne souhaitent pas s'appropriier ces missions. Dans ces cas de figure, il arrive que les projets souffrent d'un manque ou du mauvaise qualité de coordination.

Il nous faut ici rapporter que plusieurs porteurs de projets ont eu à faire à ce qu'il conviendrait d'appeler des « chasseurs de primes »¹⁹ (certains employant même le terme « d'escrocs »). Des officines se spécialisent dans la mise en place de projets européens, armées de vraies compétences dans le montage de dossiers, le repérage de thèmes porteurs et le recrutement de partenaires.

Quand l'objectif est d'offrir une aide technique à des structures n'ayant pas ou peu d'expérience européenne, leur apport peut être appréciable. Cependant, transmettant des solutions clés en main, ils ne permettent peut-être pas aux participants d'apprendre sur le tas à gérer un projet européen. Or nous avons vu que cet apprentissage pratique est l'un des objectifs de Grundtvig 2.

En revanche, quand leur action se limite à rassembler des partenaires en leur faisant miroiter un programme alléchant, pour qu'ils réalisent -trop tard- que la structure est en fait une coquille vide, n'ayant d'autre activité que la poursuite de programmes à financement communautaire, le bénéfice en terme de découverte de l'europe est plus que douteux. Les agences nationales comme les instances centrales européennes sont bien entendu au fait de ces déviations et luttent contre leur prolifération mais la détection d'une structure fictive dans le cadre d'un programme accueillant par essence des premières expériences européennes est difficile, d'autant qu'il est facile de monter une petite structure écran ayant toute apparence de respectabilité dans la plupart des pays européens.

e) Contact interpersonnel et interculturel

Bien que non spécifique à la poursuite d'un projet transnational, la compétence interpersonnelle (c'est à dire la capacité de s'adapter à un partenaire ayant d'autres références que les siennes) est dans le cadre d'un Grundtvig 2 rendue d'autant plus centrale que les univers de référence des interlocuteurs sont par essence divergents. Les différences de langue, d'arrière plan culturel, de modes de fonctionnement²⁰ peuvent facilement venir se conjuguer de façon malheureuse avec une personnalité un peu rigide ou manquant de patience. Ce type de scénario peut engendrer des situations de blocage temporaire, des incompréhensions mutuelles, générer des affrontements au

19 Sans préjuger de l'étendue et de la répartition géographique du problème, les personnes interrogées dans le cadre de cette étude ayant eu à faire à ce type de structures nous ont à chaque fois signalé des officines italiennes ou belges jouant ce rôle. Une évaluation du problème au niveau européen mériterait peut-être d'être engagée pour en mesurer l'étendue et la gravité, en comprendre les ressorts.

20 Par exemple des différences de motivation ressenties entre des participants bénévoles et d'autres salariés pour participer au partenariat

sein du partenariat, voire des scissions de fait. Cet écueil, sauf à ne monter des partenariats qu'avec des personnes que l'on connaît, est malheureusement un *risque* consubstantiel à la découverte de l'autre, quelques désagréables qu'en soient les conséquences.

f) Une équipe qui gagne... mais pour combien de temps ?

Au delà des cas d'abandon ou de changement de partenaires, toutes les personnes interrogées ont souligné l'importance de pouvoir conserver les mêmes interlocuteurs au fil du projet. Qu'il s'agisse des porteurs de projets, des formateurs participant, des apprenants impliqués, le développement d'un travail véritablement productif et motivant est fortement conditionné par la stabilité des équipes. Dans la mesure où une part non négligeable du travail consiste en un éclaircissement des contextes nationaux, en une mise à plat des concepts et méthodes de travail et du fait de la nature particulière de cet échange (rencontres, relations informelles, visites, jeux, etc...), le passage de témoin à un tiers en cours de route constitue parfois un frein pour tout le groupe ou un risque de décrochage par le partenaire qui subit ce changement.

Il est intéressant de constater cependant que cette situation nous a été signalée comme problématique quand elle concernait un tiers. En revanche, parmi nos interlocuteurs, s'en trouvaient ayant repris des projets initiés par d'autres qui nous ont affirmés que cela ne leur avait pas posé de problèmes insurmontables.

Selon la nature du partenariat et les publics qu'elle implique, le maintien d'un groupe fixe d'apprenants est souvent problématique. Il en va ainsi de bien des projets portés par des organismes de formation qui voient leur public se renouveler d'année en année.

6.2. Moyens humains et financiers

La logique de coproduction des opérations (l'Agence Europe Éducation Formation France ne finance qu'une partie du partenariat, à charge pour la structure de débloquer des moyens complémentaires) apparaît à beaucoup de porteurs de projet comme un pis aller. D'une structure à l'autre, d'un projet à l'autre, les moyens disponibles en interne ou mobilisables varient fortement. De même les coûts de mise en œuvre sont dépendants de facteurs souvent externes au projet. Les aides attribuées, censées s'adapter au coût de la vie dans les pays visités, leur semble ne pas toujours prendre en compte les différences régionales, les besoins spécifiques de certains publics en terme d'accompagnement²¹, etc... La plupart des porteurs de projets ont décrit des mobilités effectuées

²¹ Il faut nuancer ces critiques portées par certains interlocuteurs. En effet, des possibilités d'aides spécifiques peuvent exister, même s'il elle ne sont pas suffisamment mise en avant par les agences centrales ou nationales.

dans des conditions parfois peu luxueuses (c'est une litote) où toutes les dépenses sont optimisées pour pouvoir emmener le plus possible de personnes en mobilité.

La règle de financement d'un Grundtvig 2 interdit d'affecter une partie de la somme au salaire d'un permanent de la structure. De ce fait, certaines associations fonctionnant sur un mode purement bénévole ont parfois plus de facilité à affecter du temps à ce programme, disposant parfois d'un vivier de personnes mobilisables sur la base du volontariat, quand des salariés doivent d'abord remplir leurs missions principales, parfois prescrites dans le cadre de financements nationaux. Nous avons souligné la part de bénévolat revendiquée par la plupart des participants, mais il est clair qu'un projet Grundtvig 2 mobilise naturellement du temps de travail salarié, même s'il ne couvre pas tout le temps de travail effectif impliqué par le projet. Une implication purement bénévole, n'empiétant pas sur les activités habituelles de l'association constitue ainsi de fait un apport de moyens non négligeable.

Nous avons déjà évoqué les différences de moyens qui pouvaient exister au sein même d'un partenariat entre des structures de dimension différentes. De même les sommes allouées par les agences nationales peuvent varier de manière non négligeable sans toujours correspondre à la réalité des différences de coûts encourus par les structures participantes. Il ressort des entretiens que, globalement, les partenaires qui reçoivent des visiteurs ont à cœur de le faire le mieux possible, au regard de leurs moyens organisationnels, cherchant des solutions locales à moindre coût pour l'accueil de leur correspondants. Dans certains cas, et face aux différences de coûts des différentes mobilités, les partenaires ont été jusqu'à décider de mutualiser les coûts pour que le programme profite à tous.

6.3. Gestion administrative.

A la comparer à celle impliquée par d'autres programmes nationaux ou européens, la charge de travail administratif induite par la participation à un Grundtvig 2 n'est objectivement pas insurmontable. Cependant, la nature du public visé rend parfois cette charge de travail difficile. L'échantillon de dossiers que nous avons pu consulter (une trentaine, un bon mètre linéaire de papier) permet de sentir des familiarités assez variables avec l'art du dossier. Le renseignement d'un dossier de demande de subvention, d'un rapport d'exécution de l'action financée est une figure imposée de cet *ars stipendia*. Certains porteurs de projets sont visiblement rompus à l'exercice et savent distiller les notions clés qu'ils supposent être attendues par les personnes évaluant leurs demandes. Certains dossiers sont rédigés avec un indéniable talent rhétorique, et une plume alerte.

D'autres sont plus maladroits dans leurs formulations, moins emphatiques. Plus intéressant que le dossier de demande de subventions, forcément porteur de beaucoup de projections et d'objectifs encore virtuels, le rapport d'impact, composé par les bénéficiaires à la fin d'une phase du programme, permet de mieux sentir l'attention et le temps consacré au suivi administratif du projet. Certains de ces rapports d'impact brillent par leur concision, évitant parfois soigneusement de répondre à la question posée par de plus ou moins habiles contournements dialectiques. D'autres ont à cœur de présenter leur action dans le détail, fournissant parfois d'imposantes annexes.

Pour avoir rencontré un certain nombre de porteurs de projet, il apparaît, comme l'on pouvait s'y attendre, que la qualité du rapport ne préjuge pas de la qualité de l'action²². Les personnes chargées d'évaluer ces dossiers pour le compte de l'agence sont cependant suffisamment aguerries pour lire entre les lignes.

a) Des dossiers redondants et lourds à remplir

Les personnes interrogées ont pour beaucoup exprimé leur incompréhension face au renouvellement annuel imposé par le programme Grundtvig 2. Au delà de la fragilité que cela impose dans la planification (l'obtention d'un premier renouvellement étant quasi automatique, le second moins garanti) les différences de fonctionnement des agences nationales plus ou moins enclines à prolonger les projets pour une troisième année a obligé certains projets à repenser leur fonctionnement au milieu du gué, suite à l'abandon forcé d'un partenaire. Ainsi, un dossier de renouvellement oublié par une secrétaire en partance pour la poste a-t-il contraint le partenaire d'un projet à abandonner au bout d'un an, forçant un redimensionnement du projet et la réorganisation en urgence des mobilités. Un autre projet, dont l'un des partenaires s'était vu refuser un renouvellement, a mutualisé les moyens alloués pour permettre la participation du partenaire à la troisième et dernière année du projet.

L'obligation faite de remplir un rapport d'impact au bout de la première année et de réexprimer les objectifs du partenariat semble aux bénéficiaires un travail souvent stérile et consommant un temps précieux.

La nouvelle organisation du Grundtvig 2, à partir de 2007, remédie à ces inconvénients en attribuant les aides pour une durée fixe et non renouvelable de deux ans, unifiant par là même les pratiques des agences nationales. Il s'agira d'un vrai progrès du point de vue des bénéficiaires, déchargés d'un renouvellement perçu comme un peu artificiel.

²² Rappelons ici que l'objet de ce rapport n'est pas d'évaluer la qualité d'exécution des projets sur lesquels nous nous appuyons pour évaluer le programme Grundtvig 2. Cependant, le lecteur comprendra que nous formions, à la vue des éléments, partiels, en notre possession, une appréciation (qui n'engage que nous) sur cette qualité.

b) Un mode de financement pas assez souple.

Nos interlocuteurs n'ont pas exprimé de griefs particuliers à l'encontre des justifications financières demandées pour attester de la réalisation de l'action. Ils approuvent une certaine *traçabilité* des dépenses quand de l'argent public est en jeu. Ce souci de la dépense juste et justifiée est tempérée par les reproches qu'ils adressent à la répartition de l'aide. En effet, l'aide est scindée en deux parties : la partie fixe couvre une partie des frais occasionnés par l'action sur le territoire national, lors de la préparation et de la réalisation des visites des partenaires, la partie variable est destinée à financer les mobilités transnationales. Ces montants sont fixés lors de la préparation du projet. Or il apparaît souvent qu'en cours de projet, des modifications liées au contenu du travail, des solutions économiques d'hébergement ou des coûts spécifiques de déplacement se font jour. Depuis 2005, les bénéficiaires des aides peuvent transférer jusqu'à 50% de l'une ou de l'autre des catégories, mais ne peuvent le faire d'une année sur l'autre. Cette souplesse manquait auparavant, principalement pour financer des mobilités supplémentaires ou en étendre la durée. De même, l'annualisation des dépenses ne correspond pas toujours à la réalité de partenariats qui sont conçus sur deux ou trois ans.

La quantité de travail qu'entraîne la gestion et le suivi financier d'un projet est diversement perçue par les structures. Certaines sont aguerries à l'exercice de la gestion d'aides publiques, voire disposent d'équipes comptables capable de suivre un projet en partenariat avec les personnes référentes dans la structure, d'autres, parfois composées de bénévoles perçoivent les exigences de l'agence comme assez angoissantes. Enfin, il est clair que la position de coordonnateur implique un surcroît de travail dans ce domaine également.

La nouvelle règle du jeu en vigueur pour 2007, qui forfaitise une partie des dépenses (en particulier en ce qui concerne les mobilités), devrait là aussi simplifier le travail des bénéficiaires et leur permettre de se concentrer sur le contenu de l'échange partenarial.

6.4. *in vivo veritas*

Pour éclaircir ce tableau, il nous faut souligner encore une fois que ces freins à la réussite d'un projet sont finalement, et dans la mesure où les partenaires arrivent à les dépasser, une occasion d'apprendre *in vivo* les contraintes d'une coopération transnationale. **De ce point de vue, le programme Grundtvig 2 remplit son rôle d'initiation pour des structures n'ayant pas d'expérience européenne.** Si ces difficultés sont parfois dures à vivre pour des porteurs de projets qui consacrent du temps et de l'énergie à un projet, il faut faire le pari que l'expérience accumulée

lors de ces épreuves leur permettra éventuellement de mener à bien ultérieurement d'autres projets en sachant éviter ce type d'écueils. **Paradoxalement, cette pédagogie de l'action, au cœur du programme Grundtvig 2, pour douloureuse qu'elle puisse être, est donc peut-être au final un de ses points forts.**

6.5. Un Grundtvig 2 et après ?

La frugalité et l'économie de moyens n'est pas, de l'avis même des bénéficiaires des aides communautaires, un problème grave; l'important étant à leurs yeux que le travail soit productif, quelles que soient leurs conditions d'accueil. En revanche, ils expriment souvent une frustration quant aux limites que cela impose à l'étendue du travail proprement dit. Quand, et c'est souvent le cas, un partenariat fonctionne bien, l'envie est forte pour les participants d'en étendre la portée, la durée ou l'intensité. Or, limitée par des questions matérielles, cette extension s'avère souvent difficile. Il en découle, et cela s'est exprimé à plusieurs reprises, un sentiment de frustration. Si l'on peut le regretter, il faut souligner que cette frustration est la marque d'une réussite du programme, dans la mesure où il s'avère capable de générer un désir d'Europe, qui trouvera probablement à s'exprimer plus tard sous une autre forme.

A ce propos, il est notable que plusieurs partenariats aient souhaité, à l'issue d'un Grundtvig 2, soumettre une candidature à un programme Grundtvig 1. Ayant pu, au cours de leur projet commencer à développer des outils pédagogiques transnationaux, il leur semblait logique de s'inscrire dans une continuité de travail avec les mêmes partenaires. Il s'avère que, parmi les projets rencontrés ayant mis en œuvre cette démarche, aucun ne s'est vu accorder le bénéfice d'un Grundtvig 1.

Le ratio entre le nombre de candidatures à un Grundtvig 1 et les projets finalement soutenus est beaucoup plus faible que pour le Grundtvig 2, par définition plus ouvert. Par ailleurs, la structuration des partenariats pour un Grundtvig 1 implique que l'un au moins des partenaires ait une surface financière suffisante pour garantir le fonctionnement sur fonds propres en attendant le versement du reliquat de l'aide, dont 40% sont tout de même versés à la signature du contrat. Les sommes en jeu limitent ainsi *de facto* les candidatures recevables (car certaines hiérarchies ne veulent pas engager leur structures dans des projets à surface financière importante), et leur évaluation au niveau central par Bruxelles crée une concurrence de fait au niveau européen entre projets.

L'implication forte requise, les garanties demandées, l'objectif explicitement plus ambitieux créent

également des rapports de pouvoir plus forts au sein des partenariats. Les partenaires d'un Grundtvig 2 nouent souvent des relations très conviviales, basées sur la réciprocité et une certaine forme d'égalitarisme. La pression des objectifs et le déséquilibre des positions est plus fort dans un Grundtvig 1, et cette différence peut transformer une relation amicale en situation conflictuelle non anticipée.

Un porteur de projet a ainsi refusé de participer à la préparation d'un Grundtvig 1 dans la mesure où il savait que sa structure ne pourrait être coordonnateur, ne souhaitant pas apporter les garanties financières nécessaires.

Cette personne craignait, au vu du déroulement du Grundtvig 2 une prise de pouvoir trop forte par l'un des partenaires déjà engagé, qui se proposait de porter la demande, et l'instrumentalisation des autres partenaires par ce dernier.

Cette crainte est corroborée par le témoignage d'un autre porteur de projet qui a eu à faire face à ce problème lors d'un dépôt de Grundtvig 1.

Parallèlement, « l'échec » d'un Grundtvig 2, soumis à une simple *obligation de moyens*, peut-être finalement considéré comme un moyen d'apprendre, *à la dure*, à gérer un projet transnational, se transformant ainsi en une réussite au regard des objectifs du programme. Ce droit à l'échec n'existe pas dans le cadre d'un Grundtvig 1 dans la mesure même où il comporte des *obligations de résultats*.

Ce passage d'une logique axée sur le processus à une logique de résultat, l'évaluation des dossiers par les

instances bruxelloises plutôt que par les agences nationales, favorisent des structures faisant montre d'une expérience européenne souvent importante, maîtrisant la *lingua bruxellis*. Enfin, comme de coutume dans les processus de demande de subvention, les premières demandes sont rarement honorées, et il faut s'y reprendre à plusieurs fois pour que son dossier soit considéré favorablement.

Les porteurs de projets ayant subi ce refus se trouvent assez découragés, dans la mesure où ils comptaient capitaliser et faire fructifier l'énergie investie dans un Grundtvig 2 pour porter leur nouveau projet. Cette déperdition d'énergie constitue pour l'europe une perte sèche, que vient peut-être compenser la sécurité qu'apporte la sélection opérée parmi les projets Grundtvig 1.

Grundtvig est destiné à susciter un réflexe européen au sein des structures participantes. L'idée est de favoriser la constitution de réseaux de coopération thématiques transnationaux. Or, il apparaît que le *stimulus* principal de ce réflexe soit la possibilité de décrocher une aide communautaire. La continuation d'une coopération transnationale semble conditionnée à la possibilité de la voir financée. Si certains porteurs de projets nous ont dit leur volonté de garder le contact à l'issue du programme, ils n'ont pas signalé avoir dégagé des moyens propres pour, par exemple, poursuivre un programme de mobilités. Des raisons économiques expliquent la clôture de la phase de mobilité, mais il est envisageable que l'expérience génère des *envies d'europe* telles qu'elles réorientent l'activité d'une structure vers la dimension européenne. Pour que cela advienne, il est probable qu'un projet, aussi réussi soit-il, ne suffise pas à valider l'option transnationale. Mais, à coup sûr, Grundtvig 2 permet de poser une première pierre dans ce processus d'ouverture européenne.

7. Conclusion

En entamant cette étude, nous n'entrevoions que de manière parcellaire la richesse du programme Grundtvig 2. La lecture des dossiers, mais surtout la rencontre des personnes impliquées dans des partenariats nous ont permis de comprendre l'attachement fort que suscite ce programme.

En effet, **Grundtvig 2 est un dispositif qui suscite une adhésion importante**, dont témoignent tant les porteurs de projet rencontrés que les documents produits par les bénéficiaires finaux. La satisfaction d'avoir participé à une telle aventure est souvent soulignée, dussent-elle être tempérée par des critiques, des regrets et des propositions d'amélioration du dispositif.

Cette satisfaction nous semble liée à la **relative liberté de mise en œuvre** qui est laissée aux participants, à la légèreté du programme, à sa modestie. La rencontre entre européens, la découverte mutuelle, sans contrainte véritablement imposée de *production de résultat* permettent de stimuler la créativité des participants, d'ouvrir de nouveaux horizons et surtout de faire émerger un sentiment d'appartenance à la communauté des européens. Cette appropriation, cette incarnation de l'idée

européenne est un impact majeur du programme Grundtvig 2, en tout cas un impact que les participants se plaisent à mettre en avant. Sur le plan personnel, la participation à un tel programme semble générer des envies de découverte d'autres cultures, en bousculant parfois en question des *a priori* culturels inconscients.

Nous avons également pu souligner que la participation à un partenariat éducatif a permis dans un certain nombre de cas **la création de réseaux européens** plus ou moins formalisés qui survivent à la fin du partenariat lui-même.

Motivant, excitant, un Grundtvig 2 est aussi un projet exigeant. Exigeant en terme d'investissement personnel, de temps et de moyens pour des organismes parfois de très petite taille. Nous avons ainsi pu décrire un certain nombre des difficultés ou épreuves que doivent surmonter les partenaires pour mener à bien leur projet. Si l'institution a des efforts à faire, les difficultés rencontrées par les porteurs de projets dans le cadre de la mise en œuvre du partenariat n'appellent pas toutes des solutions *venues d'en haut* mais peuvent se régler par plus d'inventivité encore des porteurs de projets.

Cela posé, la refonte du programme Grundtvig 2 à partir de 2007 répond à un certain nombre des problèmes soulevés (simplification administrative, souplesse financière, harmonisation des agences), mais il reste encore à l'institution des marges de progression dans son effort d'amélioration.

Par exemple, un travail inter-agences a été initié sur la question de l'évaluation, qui reste un aspect assez flou dans l'esprit de bon nombre de porteurs de projets français²³.

Les séminaires de contact semblent très appréciés, mais ils ne touchent qu'une partie des candidats au programme et ne permettent pas d'éviter toutes les *erreurs de casting*. Cette initiative pourrait être développée avec profit.

Comme nous l'avons vu, **la dissémination prend des formes très diverses**. Sur le plan local, l'implication de la communauté éducative, prise au sens large, est un facteur majeur d'appropriation de la dynamique européenne. Les outils de communication classique, imprimés ou articles de presse jouent aussi un rôle important.

²³ Nous avons déjà souligné la faiblesse de la culture de l'évaluation en France.

Cependant, la communication via les NTIC semble un vecteur de plus en plus prisé par les porteurs de projets. Nous avons souligné la fragilité de cet univers dématérialisé. Il est difficile de trouver sans indices les sites des projets Grundtvig 2. Par ailleurs, quand un site disparaît, c'est parfois la mémoire d'un projet qui est perdu pour la communauté.

La majorité des sites visités sont de structures assez simples : du texte, des documents joints, des éléments graphiques. **Il pourrait être envisagé la mise en place d'un site internet commun**, ouvert aux bénéficiaires d'un Grundtvig 2. Dotés d'un code leur donnant accès à une interface de mise en ligne simplifiée, ils pourraient créer leurs pages sur un serveur commun qui regrouperait ainsi les expériences de tous les Grundtvig 2 français voire européens. Un tel site permettrait de simplifier le travail des porteurs de projets, de garantir la pérennité de l'accès à l'information et de créer une vitrine vivante des productions de Grundtvig 2. Appuyé sur un système de base de données, ce type de site permet également de gérer facilement les questions de multilinguisme, les documents à télécharger, etc...

En conclusion, il est difficile au vu du travail que nous avons mené de jauger des impacts *à long terme* de ce programme, et par tant d'en évaluer la *rentabilité* sociale. Cependant, il nous semble que la satisfaction qui se dégage de la participation, que la création de dynamiques européennes dans les environnements de travail et, sur le plan local, que l'échange de méthodes et de savoirs-faire constituent des indices d'un *programme qui remplit ses objectifs*, pour un coût finalement peu élevé²⁴.

24 Le budget européen s'élève en 2006 en terme de développement de l'apprentissage tout au long de la vie à 711 millions d'euros. Le budget de la communication est par exemple de 179 millions d'euros. Quel est l'impact à moyen ou long terme d'un euro communautaire dépensé dans le champ de l'éducation des adultes ou dans des opérations de communication, voilà une question qui mériterait d'être posée. [Ces chiffres sont tirés du « PRELIMINARY DRAFT GENERAL BUDGET of the European Communities for the financial year 2007 ». Version du 15 juin 2006. Disponible en ligne sur le site de l'Union Européenne.]