



# BRIDGING BARRIERS L'APPROCHE DE L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS UN PROGRAMME-CADRE

Version finale Février 2022

Partenaires:



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung  
F é d é r a t i o n s u i s s e p o u r l a f o r m a t i o n c o n t i n u e  
F S E A ■ Federazione svizzera per la formazione continua  
S w i s s F e d e r a t i o n f o r A d u l t L e a r n i n g



e-code



[bridgingbarriers.eu](http://bridgingbarriers.eu)



[3s.co.at](http://3s.co.at)

3s est un cabinet de recherche et de conseil spécialisé dans les projets nationaux et européens dans les domaines de la formation professionnelle initiale et continue, de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes. Pour plus d'informations sur 3s et ses activités, contactez Eva Steinheimer.



[isop.at](http://isop.at)

ISOP soutient les migrants et les réfugiés, les chômeurs et les personnes ayant des besoins éducatifs de base par le biais de projets de conseil, de qualification/éducation et d'emploi dans le cadre de l'intégration sociale et professionnelle. L'ISOP s'engage également en faveur d'un travail de jeunesse ouvert, d'un travail social en milieu scolaire et d'un soutien à l'apprentissage. L'ISOP agit par le biais de relations publiques, d'un travail culturel et de réseau contre le racisme et la discrimination. Informations: Martin Leitner et Claudia Miesmer.



[ilmondonellacitta.it](http://ilmondonellacitta.it)

Il Mondo nella città est une association à but non lucratif qui gère un centre d'accueil pour les réfugiés et les demandeurs d'asile en fournissant des logements, un soutien juridique et social et des cours d'italien. Pour plus d'informations sur Il mondo nella città et nos activités, contactez Elena De Zen.



[e-code.sk](http://e-code.sk)

e-code est une association à but non lucratif basée à Krupina, en Slovaquie, active dans le domaine de l'éducation des adultes et des jeunes. Pour plus d'informations sur e-code et nos activités, contactez Radoslav Vician.



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung  
F E S E A ■ Federazione Svizzera per la Formazione Continua  
Swiss Federation for Adult Learning



[alice.ch](http://alice.ch)

La FSEA est active depuis 1951 en tant qu'association faîtière nationale dans l'intérêt de l'apprentissage tout au long de la vie en Suisse. Elle compte plus de 700 membres en tant qu'association professionnelle, dont des prestataires de formation privés et publics, des associations, des services de formation interne et des particuliers. Renseignements: Cäcilia Märki.

Editor:  
3s Unternehmensberatung  
GmbH, A-1040 Wien  
Wiedner Hauptstraße 18

Tel: +43 1 585 09 15

[3s.co.at](https://www.3s.co.at)

3s, January 2022

# Contenu

Contenu .....	4
1. Introduction .....	7
2. Introduire l'idée centrale de "deliberate practice" dans l'éducation de base des adultes. ..	9
2.1. Besoins d'apprentissage des participants à l'EBA.....	9
2.3. L'Idee de "deliberate practice" .....	13
3. Introduire des approches choisies pour soutenir l'"apprentissage par les pairs".....	16
3.1. Apprentissage par les pairs, apprentissage collaboratif ou coopératif - trouver des orientations .....	16
3.2. Exemple d'équipe de réflexion .....	18
4. Module de cours de type idéal .....	20
4.1. Groupes cibles et sensibilisation .....	20
4.2. Conception didactique et organisation du cours .....	21
5. Variations spécifiques aux pays - approches pour soutenir l'adaptation du cadre aux intérêts/besoins spécifiques des pays.....	24
5.1. Autriche.....	24
5.1.1. Groupes cibles .....	24
5.1.2. Contenu et objectifs.....	24
5.1.3. Méthodes, modèles et concepts de l'approche .....	24
<i>L'apprentissage mixte</i> .....	25
5.1.4. Méthodes et modèles spécifiques à chaque pays .....	26
<i>Taxonomie de Bloom</i> .....	26
<i>Orientation vers les résultats d'apprentissage</i> .....	27
5.2. Italie .....	28
5.2.1. Groupes cibles .....	28
5.2.2. Content and Objectives .....	28
5.2.3. Méthodes, modèles et concepts de l'approche .....	29

<i>Apprentissage par les pairs</i> .....	29
<i>Work Based Learning</i> .....	30
<i>Apprentissage mixte</i> .....	30
<i>Échange de bonnes pratiques</i> .....	31
<i>Récits autobiographiques</i> .....	31
5.3. Slovakia .....	33
5.3.1. Introduction .....	33
<i>Imbalances in Skills</i> .....	33
<i>Faible participation à l'éducation et à la formation des adultes</i> .....	33
<i>Faible utilisation des compétences sur le lieu de travail</i> .....	34
<i>Groupes cibles de la formation de base des adultes en Slovaquie</i> .....	34
<i>Compétences importantes des éducateurs de base des adultes</i> .....	35
5.3.2. Groupes cibles .....	35
5.3.3. contenu et objectifs .....	35
<i>Apprentissage par les pairs</i> .....	36
<i>Débriefing</i> .....	37
<i>Auto-apprentissage</i> .....	37
5.4. Switzerland.....	38
5.4.1. Introduction .....	38
5.4.2. Target Group .....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.4.3. Contenu et objectifs .....	39
<i>Apprentissage par les pairs</i> .....	41
<i>Mini-Labs</i> .....	41
<i>Labs</i> .....	41
<i>Partage</i> .....	41
<i>Débriefing</i> .....	42
<i>Autres formes d'apprentissage par les pairs</i> .....	42
<i>Work Based Learning</i> .....	42

<i>l'apprentissage mixte</i> .....	42
5.4.5. Méthodes et modèles spécifiques aux pays .....	42
6. Références .....	43
7. Annexs .....	45

# 1. Introduction

Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Vienne, Autriche

Bridging Barriers était un projet de deux ans et demi financé dans le cadre Erasmus+ de l'Union européenne, réunissant des chercheurs, des enseignants et des représentants de prestataires de cours d'Autriche, d'Italie, de Slovaquie et de Suisse. Les objectifs du projet comprennent le développement d'une matrice de compétences, un programme de formation continue et la mise en œuvre de cours pilotes pour les enseignants actifs dans l'éducation de base des adultes (EBA). Par ces activités, le projet visait à renforcer le professionnalisme des éducateurs dans ce domaine.

L'éducation de base des adultes (EBA) constitue une partie essentielle de l'éducation des adultes, permettant aux adultes d'améliorer leurs compétences de base en lecture, écriture et calcul ainsi que dans l'utilisation de l'informatique dans la vie professionnelle et quotidienne. En outre, l'EBA aide les migrants qui n'ont reçu qu'une éducation rudimentaire avant leur déménagement à acquérir de bonnes compétences dans l'utilisation de la langue du pays d'accueil.

L'EBA est organisé de différentes manières en Europe, reflétant des parcours historiques, des environnements institutionnels et des politiques différents. Les enseignants de l'EBA sont entrés dans ce domaine sur la base d'un ensemble diversifié de diplômes, d'expériences professionnelles et de compétences. Les compétences cruciales pour aider avec succès les adultes à acquérir des compétences de base ne sont généralement pas décrites de manière systématique.

C'est là qu'intervient le projet Bridging Barriers, dont l'objectif est de contribuer au développement de niveaux de professionnalisme plus élevés chez les enseignants de l'EBA en Europe. Le projet visait à développer de nouvelles approches pour rendre visible et systématiser les aptitudes et compétences spécifiques appliquées dans ce domaine, soutenant ainsi le développement d'un profil européen des compétences des enseignants d'EBA tout en améliorant le travail en réseau des enseignants dans ce domaine.

Les principaux résultats du projet sont les suivants:

- une matrice de compétences des aptitudes utilisées par les enseignants de l'EBA pour dispenser l'éducation de base des adultes, en appliquant une approche établie (VQTS - (Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006 ; Markowitsch, Becker, Spöttl et Luomi-Messerer, 2008)) pour le développement d'une telle matrice,
- le programme actuel d'un cours de formation des formateurs destiné aux enseignants de l'EBA et ciblant leurs compétences en matière d'aide aux élèves qui doivent surmonter des obstacles à l'apprentissage,
- un manuel résumant les réalisations du projet et soutenant la mise en œuvre de cours pilotes inspirés du programme développé.

Démarrée fin 2019, la mise en œuvre de Bridging Barriers a été perturbée par les événements et les restrictions de la pandémie Covid-19 de multiples façons. Malgré tous les obstacles et par l'extension de la durée du projet, l'équipe de projet tente de faire face à la situation. La première phase du projet a permis de jeter les bases du développement d'une matrice de compétences. Sur la base de recherches documentaires et de 45 entretiens approfondis avec des enseignants de l'EBA dans les quatre pays concernés, les

tâches des enseignants ont été identifiées comme un élément structurel de la matrice de compétences. Les entretiens ont permis d'obtenir des informations sur le développement des compétences des enseignants sur le terrain, les conditions de travail dans les pays participants et les réflexions sur les besoins de formation continue des enseignants d'EBA. The competence matrix was designed according to the VQTS approach that follows a broad understanding of the term competences, including cognitive competences (knowledge), functional competences (skills) and social competences (behaviour)(Luomi-Messerer et al., 2006; Markowitsch et al., 2008). Derived from the identified core work tasks, a number of competence areas are defined. For each competence area, between two and six competence development steps capture the competence development. However, the number of levels depends on the complexity of tasks solely and on the - from an expert practitioner's point of view - number of stages of professional development observable in the particular area of work. Soft skills and key competences are understood to be required for performing the core work tasks and are therefore not described separately as specific competence areas, yet as inherent in the competence descriptions where relevant. This implies also that - while for example, high levels of interprofessional skills are required as such for all activities - it is not sufficient to have such high levels of skills, but it is required to apply these skills for complementing a specific task (e.g., sorting out a conflict within a group of learners). The approach is guided by the idea, that for ABE teachers, their key competence is related to their ability to help participants to overcome considerable learning difficulties. The latter might be traced back to issues on a cognitive psycho-social level. For helping to make learning possible, teachers are applying strategies, which can be summarised by the concept of "deliberate practice" (Hefler, Steinheimer and Wulz, 2018).

Le processus de validation de la matrice de compétences a été soutenu par le retour d'informations recueillies lors d'entretiens avec des experts et le processus de discussions au sein du consortium du projet, et sera poursuivi lors des cours pilotes prévus et de l'atelier international. La matrice sera ensuite mise à jour en conséquence..

Au cours de la deuxième phase du projet, un programme-cadre - conçu comme un cours de formation des formateurs pour les éducateurs dans le domaine de l'EBA - a été élaboré sur la base des résultats collectés sur les demandes de formation continue des praticiens. Une tentative a été faite pour traduire les compétences identifiées des éducateurs en EBA en processus d'apprentissage, en mettant l'accent sur les compétences des praticiens de l'EBA nécessaires pour aider les participants adultes à surmonter des obstacles spécifiques à l'apprentissage, enracinés dans des circonstances cognitives, psychosociales ou contextuelles. Pour explorer ces compétences, le concept de "pratique délibérée" a été choisi comme modèle clé, dans lequel les éducateurs EBA "perçoivent" les difficultés, proposent des activités adaptées pour les surmonter, instaurent la confiance et la motivation pour "essayer", évaluent avec l'apprenant les progrès réalisés et adoptent les exercices nécessaires pour permettre de progresser. (Voir aussi le chapitre 2).

Dans la troisième et dernière phase du projet, le programme sera adapté aux conditions préalables et aux besoins des quatre organisations participantes et sera mis en œuvre dans quatre cours pilotes suivant l'approche Bridging Barriers au cours de l'été 2021. Les résultats de la mise en œuvre des cours sont utilisés pour affiner les approches adoptées et les résultats des activités d'apprentissage par les pairs mises en œuvre seront documentés dans un manuel qui doit servir d'inspiration pour le développement d'offres de formation continue similaires à travers l'Europe.

## 2. Introduire l'idée centrale de "deliberate practice" dans l'éducation de base des adultes.

Günter Hefler and Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Vienne, Autriche

Dans ce qui suit, nous présentons notre approche d'une question essentielle de l'éducation de base des adultes (EBA): De quoi les participants ont-ils besoin pour progresser individuellement dans leur parcours d'apprentissage? Mais présentons d'abord le contexte de notre approche: Dans le cadre du projet ENLIVEN de l'Horizon 2020, un projet de trois ans axé sur l'apprentissage des adultes, nous avons réalisé des études de cas sur l'évolution du secteur de l'éducation de base des adultes en Autriche.<sup>1</sup>

Dans le cadre d'une ligne de travail, nous avons demandé aux praticiens de l'éducation de base des adultes ce qu'ils font dans leur travail quotidien et comment ils ont effectivement appris à soutenir l'apprentissage de leurs participants. Nous avons interviewé huit praticiens et étudié deux organisations offrant une éducation de base aux adultes en Autriche. En outre, nous avons largement consulté la littérature et nous nous sommes adressés à divers intervenants dans le domaine de l'éducation de base des adultes.

Dans notre travail, il est apparu clairement que les participants à l'éducation de base des adultes ont des besoins assez différents et sont confrontés à des défis différents pour progresser dans leur apprentissage. Par conséquent, les praticiens doivent appliquer un large éventail de stratégies et d'outils pour aider les étudiants à surmonter leurs obstacles à l'apprentissage. Nous avons constaté que ni les besoins variés des participants ni les compétences requises des praticiens pour fournir un soutien adapté ne sont bien décrits dans la littérature. C'est certainement regrettable, car les compétences clés des enseignants de l'éducation de base des adultes restent en grande partie invisibles pour cette raison. Cette constatation a été l'une des sources d'inspiration pour le projet actuel Bridging Barriers.

### 2.1. Besoins d'apprentissage des participants à l'EBA

En commençant par les besoins d'apprentissage et les défis connexes auxquels sont confrontés les participants, notre analyse documentaire a montré qu'il existe peu d'approches permettant de classer les besoins d'apprentissage et les défis connexes de manière détaillée. Les typologies disponibles ne se concentrent souvent pas sur les besoins d'apprentissage en tant que tels - et donc pas sur les approches des praticiens requises pour y répondre - mais sur certaines caractéristiques socio-économiques des apprenants eux-mêmes. On part ici du principe que les groupes d'apprenants présentant certaines caractéristiques similaires ont également des besoins d'apprentissage un peu plus similaires auxquels les programmes doivent répondre.

Nous aimerions démontrer notre point de vue en prenant l'exemple d'une typologie des participants aux cours d'alphabétisation pour adultes en Allemagne, par ailleurs très utile, qui propose sept types principaux de participants soutenus par sept sous-types (Drucks, Bauer, & Hastaoglu, 2011). La typologie utilise deux dimensions clés. La première

---

<sup>1</sup> <https://h2020enliven.org/home/>

dimension fait référence à la quantité spécifique au groupe de capital économique et éducatif, mais aussi symbolique, en particulier en ce qui concerne les droits de citoyenneté. Les groupes diffèrent par leur richesse et leur pauvreté relatives, certains groupes étant caractérisés par des niveaux de pauvreté marqués. La deuxième dimension se réfère aux différents "pourquoi", expliquant pourquoi les adultes n'ont pas atteint des niveaux plus élevés de littératie - ou une bien meilleure maîtrise de l'allemand comme deuxième langue - à des stades plus précoces de leur parcours de vie.

Les raisons en sont notamment:

- les effets de la classe sociale de la famille d'origine
- les effets du genre, qui désavantagent soit les femmes (par exemple, dans certains groupes de migrants), soit les hommes (par exemple, les jeunes hommes issus de familles économiquement défavorisées).
- les effets de diverses formes de stress sévère d'événements traumatiques, notamment le décès prématuré de membres proches de la famille, la maladie, la maladie - en particulier mentale - d'un membre de la famille, les familles dysfonctionnelles, la violence, l'expérience du placement en famille d'accueil et bien d'autres encore.
- Les effets de l'immigration et les formes connexes de discrimination institutionnelle en Allemagne pour les membres des groupes de migrants discriminés ; une forme particulière de violence symbolique découle du refus d'un permis de séjour permanent, qui peut conduire à une vie en l'absence de pratiquement tout droit, étant donné que quitter le pays n'est pas une option.
- Les effets de la discrimination et l'expérience de la violence dans les pays d'origine

Les types de participants obtenus peuvent être positionnés dans une matrice. Par exemple, le type 1 fait référence aux participants issus de ménages défavorisés du groupe majoritaire de la société qui n'ont pas pu terminer leur scolarité pendant leur jeunesse et qui, cependant, ont pu réussir considérablement dans la vie adulte, bien que leur faible niveau d'alphabétisation reste un sujet de préoccupation individuelle. Au contraire, le type 2 fait référence aux adultes issus de familles aisées appartenant au groupe majoritaire de la société, mais qui se sont éloignés de l'école et ont obtenu de mauvais résultats scolaires, décevant ainsi les attentes élevées de leurs parents qui ont fait de leur mieux pour retarder le plus possible l'abandon scolaire de leurs enfants.

Pour prendre une autre opposition, alors qu'un groupe de participants est composé de migrants hautement qualifiés (type 7) ayant un parcours non-démocratique.

(type 7) disposant d'un droit de séjour non contesté et qui ont surtout du mal à apprendre l'allemand comme deuxième langue (ne constituant donc pas un groupe cible particulier de l'éducation de base des adultes), un autre sous-groupe important (type 5c) est composé de personnes déplacées auxquelles on refuse le statut de réfugié, bien que leur histoire soit caractérisée par une série d'expériences traumatisantes ou que leur vie antérieure ait été marquée par de graves formes de répression, ce qui entrave tous les projets éducatifs.

Bien que la typologie puisse bien saisir les raisons pour lesquelles un participant a besoin d'une éducation de base pour adultes, elle en dit étonnamment peu sur l'apprentissage requis, les difficultés d'apprentissage rencontrées et le type de soutien nécessaire. Pour prendre un nouveau point de départ, nous suggérons de revenir à un exemple fictif tiré de la comédie tragique hautement recommandée "Italian for Beginners", un film danois

projeté pour la première fois en l'an 2000, réalisé par Lone Scherfig. Dans le film, nous rencontrons Olympia, la trentaine passée, l'un des principaux protagonistes de l'histoire, qui participe à un cours d'italien pour débutants. Qu'est-ce qu'Olympia, l'une des six participantes, a apporté dans la salle de classe vide de l'université populaire locale? Commençons par l'élément déclencheur. Olympia vit avec son père, dépend économiquement de lui, mais s'occupe aussi de lui depuis quelques années déjà car il souffre de démence. De plus, il abuse de son aide-soignante et tente de contrôler tous les aspects de sa vie. Un jour, elle décide de faire un acte de foi et quitte la maison le soir (c'est-à-dire pas pour aller travailler). Pour elle, il s'agit d'un acte majeur de prise en charge de soi. Elle choisit le cours d'italien car c'est la seule activité sociale qui lui est accessible.

Ses choix sont limités pour diverses raisons. Elle a entendu dire que le cours "pour débutants" ne comprend pas d'écriture, ce qui l'intéresse car elle ne peut pas écrire en raison d'un trouble de l'apprentissage et d'un handicap mal pris en compte, ce qui signifie qu'elle ne pourrait pas prendre de notes. Elle sait lire, mais ne peut pas écrire plus que des mots isolés. Cependant, ayant vécu toute sa vie d'adulte comme une analphabète fonctionnelle, elle se fie à sa mémoire et n'oublie généralement rien.

Pour en revenir à notre sujet, il est clair que les besoins et les défis d'Olympia sont multiples.

- Tout d'abord, la participation à un groupe social constitue l'un des atouts les plus précieux de tout type d'apprentissage pour adultes et le présent cours n'exclut pas la protagoniste en raison de son faible niveau d'alphabétisation. Elle se débrouille plutôt bien au sein du groupe, malgré le fait qu'elle craint les réactions potentiellement négatives des autres en raison de son handicap.
- Deuxièmement, elle n'est pas motivée par la possibilité lointaine de progresser dans l'échelle éducative, mais par le résultat même de chaque leçon, étant donné leur valeur pratique pour son travail quotidien.
- Troisièmement, elle a un profil spécifique de forces et de handicaps - pour progresser à l'écrit, elle aurait besoin d'une formation sur mesure et d'un accès à des astuces de vie, afin de pouvoir communiquer par écrit avant même une amélioration de ses capacités motrices, cette dernière n'étant améliorable qu'à long terme. Elle abandonnerait certainement tout cours ne tenant pas compte de ses besoins, répétant ainsi la situation de l'éducation initiale, où elle était jugée "trop handicapée" pour mériter les efforts d'un soutien intensif.

En réalité, dans les salles de classe de l'éducation de base, avec de grandes différences entre les lieux et les moments, on accueille des individus ayant des raisons très différentes de suivre les cours, avec une grande variété d'obstacles à l'apprentissage, et des objectifs individuels assez différents pour leur futur parcours d'apprentissage.

## 2.2. APPROCHES AXÉES SUR LE CONTENU VERSUS APPROCHES ORIENTÉES SUR "BARRIÈRE À L'APPRENTISSAGE" ET SUR LES SOLUTIONS

Bien que le domaine de l'éducation de base des adultes puisse être abordé en se référant à un "participant commun" qui a besoin d'un soutien éducatif standardisé suivant un programme, par exemple, équivalent à certaines parties du programme de l'enseignement



secondaire inférieur, cela pourrait ne pas saisir l'essence de l'éducation de base des adultes.

Par conséquent, nous nous concentrons sur un "gros plan" des défis d'apprentissage spécifiques présentés par les participants et sur les solutions imaginées et appliquées par leurs enseignants pour susciter le changement, de sorte qu'au fil du temps, l'apprentissage puisse avoir lieu malgré des difficultés qui auraient pu sembler impénétrables à première vue.

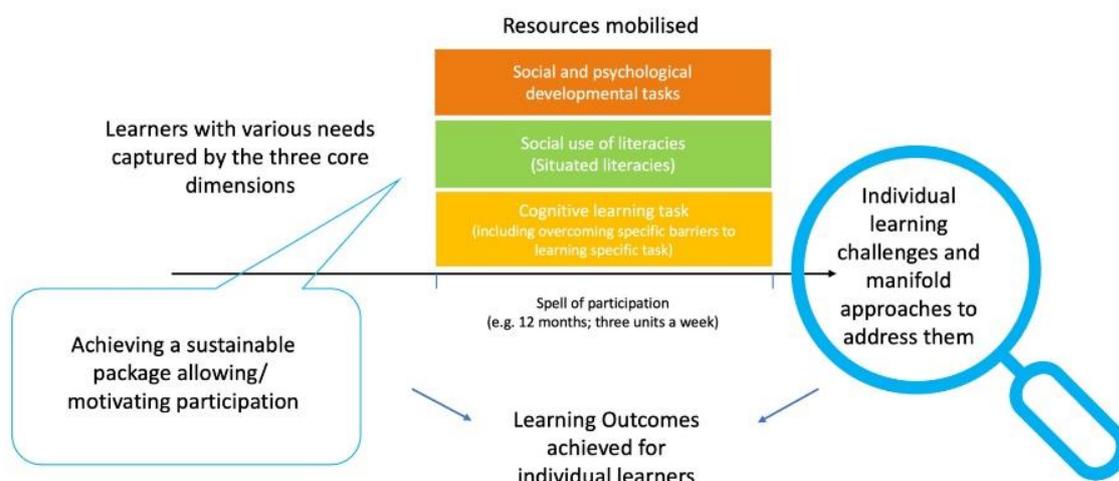
Il est également important de souligner le fait que les besoins d'apprentissage et les défis qui y sont liés ne se situent pas uniquement au niveau cognitif, mais peuvent être également présents au niveau psychosocial. En outre, il est primordial de garantir la pertinence de l'apprentissage réalisé pour la vie actuelle des participants et de ne pas se fier à une vague signification de l'apprentissage d'aujourd'hui pour un avenir lointain.

Les participants à l'éducation de base des adultes peuvent certainement être cartographiés en fonction de leurs principaux besoins d'apprentissage et de leurs principales tâches et défis, qui découlent de leur situation de vie actuelle. Leurs besoins peuvent correspondre en gros à ce que l'on attend du participant commun à l'apprentissage des adultes. Toutefois, dans de nombreux cas, leurs besoins peuvent être plus spécifiques et nécessiter une approche plus adaptée pour leur permettre de tirer profit de leur participation.

En ce qui concerne leurs besoins d'apprentissage dans les domaines de contenu tels que la lecture, l'écriture ou le calcul, les participants diffèrent également par le fait que certains profitent d'un large éventail d'enseignements, tandis que d'autres ont besoin d'un enseignement individuel hautement personnalisé afin de surmonter les obstacles à l'apprentissage qui ont sapé leurs progrès dans le passé.

Nous résumons notre point de vue sur l'éducation de base des adultes dans la figure suivante.

Figure 1: Typologies des défis/tâches abordés dans l'éducation de base des adultes.



Source: 3s

Les apprenants entrent dans les cours d'éducation de base des adultes, qui peuvent durer très longtemps et comporter un nombre assez élevé d'unités d'enseignement, avec des besoins différents et ils peuvent être confrontés à différents défis ou obstacles qui entravent leur progression dans l'apprentissage.

Pour leur permettre de rester dans le cours, le cours doit garantir un paquet durable composé de

- un cadre répondant aux besoins psychosociaux des participants, avec des dispositions spéciales pour répondre à leurs sensibilités individuelles, si nécessaire
- un moyen approprié de rendre l'apprentissage immédiatement utile pour les participants, de sorte que leur motivation puisse être maintenue même pendant les phases où leur progression d'apprentissage est lente
- une approche flexible pour fournir des tâches adaptées aux capacités actuelles de l'apprenant et tenant compte du fait que même les tâches les plus élémentaires peuvent comporter des difficultés qui ne peuvent être surmontées par les participants sans un soutien approprié.

La mise en place d'un tel ensemble de mesures est déjà une tâche exigeante, qui nécessite un haut niveau de compétence professionnelle de la part des praticiens. Cependant, dans le domaine de l'éducation de base des adultes, les exigences sont encore plus élevées.

Étant donné que de nombreux participants sont confrontés à des obstacles assez spécifiques susceptibles de bloquer leurs progrès, les éducateurs d'adultes doivent être capables de détecter et d'explorer les difficultés, de décider du type d'intervention qui pourrait être utile, de proposer des exercices appropriés pour surmonter les difficultés et d'examiner, avec les participants, si la façon de contourner les difficultés a été couronnée de succès. Nous proposons de comprendre cet élément essentiel de la pratique professionnelle dans le cadre de l'éducation de base des adultes à l'aide du concept de "deliberate practice".

## 2.3. L'Idee de “deliberate practice”

Le concept de "deliberate practice" (pratique délibérée) a été promu par les travaux du psychologue suédois Anders Ericsson, qui a passé la majeure partie de sa vie universitaire aux États-Unis. Il a étudié l'acquisition de niveaux de performance experts dans des domaines aussi différents que jouer du violon, jouer aux échecs, interpréter des sonogrammes, donner des ordres militaires en situation de combat. Ce n'est pas la pratique seule, mesurée par le nombre d'heures d'exercice, mais une pratique planifiée de manière réfléchie, avec des conseils/exercices ciblés fournis par un enseignant expert et compétent sur la manière de surmonter des difficultés spécifiques, qui permet d'acquérir un niveau d'expertise plus élevé.

Ericsson a inventé le terme "deliberate practice" (dans le sens de planifiée, réfléchie, mais aussi dans le sens de négociée entre deux parties) pour un type de pratique, où un expert partage ses connaissances sur la meilleure façon d'aborder une tâche difficile avec un étudiant, ce dernier expérimentant l'approche suggérée et revenant avec ses expériences si les dispositions prises ont permis d'avancer ; la transmission de l'expertise est une sorte de pratique guidée basée sur des connaissances principalement tacites, telles que

développées et détenues par les communautés de pratique sur la façon d'acquérir des niveaux d'expertise de performance impliquant des difficultés considérables à maîtriser par l'apprenant (K. A. Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

Le principal intérêt d'Ericsson réside dans les sources de l'expertise. Il est d'accord avec le fait que dans pratiquement tous les domaines d'expertise professionnelle, y compris les arts du spectacle, les experts peuvent faire des choses complètement hors de portée des profanes. Cependant, il s'intéresse à la reconstitution de la manière dont ces niveaux supérieurs d'expertise ont été atteints en premier lieu. Comment les experts acquièrent-ils leurs niveaux avancés de compétences? Il part de l'hypothèse évidente que "la pratique rend parfait", ce qui est exprimé en allemand par "Übung macht den Meister", qui n'a pas d'équivalent en anglais. Cependant, le fait de multiplier les exercices - plus de la même chose - ne conduit généralement pas à des niveaux de performance plus élevés.

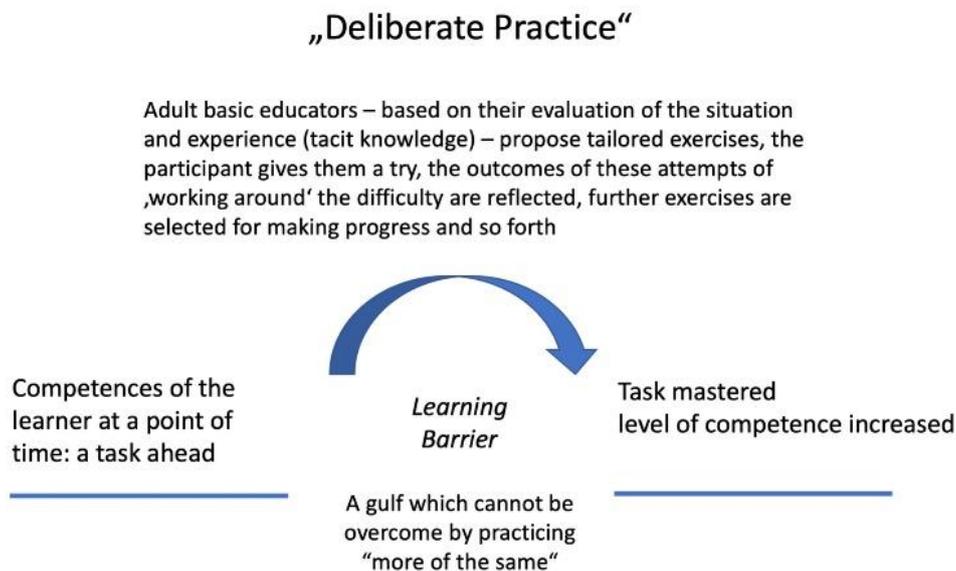
Dans son étude la plus marquante, il a suivi des étudiants jouant d'un instrument sur des périodes plus longues, en mesurant les efforts fournis et les progrès réalisés (K. A. Ericsson, 2009). En investissant uniquement plus de temps dans l'exercice physique, leurs progrès restent limités, un plus grand nombre d'heures d'entraînement entraînant des résultats médiocres, mais des problèmes de santé considérables. Ce n'est qu'en suivant les suggestions utiles sur la manière de contourner une difficulté technique dans un morceau que les élèves ont pu progresser. Ce n'est pas le nombre d'heures consacrées à l'exercice, mais l'efficacité des conseils donnés et la volonté d'essayer la recommandation et de réfléchir à son résultat qui se sont avérés expliquer les différences dans les progrès réalisés par les étudiants.

Dans ce qui suit, nous expliquons comment nous proposons d'utiliser des idées connexes dans le domaine de l'éducation de base des adultes. Notre idée d'utiliser le concept de deliberate practice part de l'observation que les apprenants font face à de nombreuses tâches comme s'ils étaient confrontés à des problèmes très complexes pour jouer une séquence particulière dans un morceau de musique. C'est tout simplement hors de leur portée. Pour les enseignants, il est essentiel de comprendre que pour les apprenants, les tâches peuvent impliquer des difficultés frappantes qui sont pratiquement invisibles pour quiconque a déjà internalisé les compétences correspondantes. Il est également utile de voir quel rôle actif l'enseignant peut jouer dans la conception d'exercices adaptés. Pour cela, il ou elle doit évaluer la situation actuelle et s'appuyer sur son expérience pour faire des suggestions utiles. En outre, il doit coopérer avec l'élève afin de trouver ensemble une solution.

La figure 2 résume les idées qui sous-tendent la notion de deliberate practice dans le domaine de l'éducation de base des adultes. Un apprenant ne peut pas résoudre une tâche car ses compétences actuelles ne le permettent pas - la pratique seule ne permet pas de faire des progrès substantiels. L'apprenant se heurte à un obstacle. Pour combler le fossé, la formatrice évalue la situation, détecte la source probable de la difficulté et propose des options spécifiques pour contourner le problème. Avec l'apprenant, les expériences faites en essayant les exercices sont évaluées et de nouvelles solutions sont recherchées, si nécessaire. En fin de compte, la tâche initiale sera achevée, bien que par des moyens qui peuvent exiger plus d'efforts que prévu, mais avec l'apprenant ayant atteint un niveau plus élevé de compétence dans un domaine particulier.



Figure 2: La deliberate practice comme modèle d'apprentissage



Source: 3s

Les problèmes d'apprentissage se situent souvent dans le domaine cognitif, mais il est clair qu'ils peuvent également provenir du domaine psychosocial.

Toute "deliberate practice" est ancrée dans une relation intense entre un enseignant et un apprenant. Bien que nous n'entrions pas dans les détails ici, nous aimerions nous rappeler que l'apprentissage est souvent abordé de la meilleure façon possible comme quelque chose qui se déroule entre deux personnes peuplant le même champ interpersonnel. L'enseignant fournit des ressources spécifiques au champ partagé ainsi qu'à l'apprenant, et l'apprentissage peut être saisi comme une forme spécifique de combinaison, où l'enseignant commence par s'approprier les difficultés présentées, les modifie en les travaillant dans son esprit, fournit le même problème d'une manière transformée à l'apprenant, qui fait alors l'expérience des difficultés sous un jour nouveau car elles deviennent commensurables - "pensables" - pour lui et pour elle, de sorte qu'il est possible de se rapporter différemment à des problèmes qui étaient initialement écrasants ou impénétrables.

La "deliberate practice", dans cette interprétation, fait écho aux leçons d'une interprétation psychodynamique de "l'apprentissage par l'expérience", lorsque ce qui doit être appris doit d'abord être contenu par une personne afin de devenir "pensable" par l'apprenant plus tard, suivant les suggestions du psychanalyste britannique Wilfred Bion (1962). Par conséquent, il est important de voir que la deliberate practice est une activité partagée par l'enseignant et l'apprenant.

## 3. Introduire des approches choisies pour soutenir l'apprentissage par les pairs

Dans le projet Bridging Barriers et son activité principale, la mise en œuvre de cours de formation des formateurs pour les enseignants de l'éducation de base des adultes, les méthodes d'"apprentissage par les pairs" jouent un rôle essentiel. Dans la première phase du projet, les entretiens avec les enseignants d'EBA ont montré que l'échange entre pairs, c'est-à-dire entre collègues et autres enseignants d'EBA, est une source majeure d'apprentissage et de soutien pour les enseignants à tous les stades de leur développement professionnel. L'échange informel et le partage d'expériences entre eux pendant les pauses constituent la forme la plus courante d'apprentissage par les pairs au quotidien. Des formes plus structurées d'apprentissage par les pairs sont parfois établies sous forme de supervision ou d'intervision, dans des contextes d'enseignement multiprofessionnel et en équipe. Pourtant, les méthodes de consultation par les pairs ou d'apprentissage collaboratif sont rarement utilisées dans les cours de formation continue organisés pour les enseignants d'EBA et tous les enseignants sur le terrain sont loin de déclarer avoir un accès suffisant à l'apprentissage par les pairs. Nous souhaitons tester diverses approches de ce type dans nos cours pilotes et partager notre apprentissage avec la communauté ABE afin de soutenir et d'inspirer d'autres personnes à concevoir et organiser des offres similaires.

### 3.1. Apprentissage par les pairs, apprentissage collaboratif ou coopératif - trouver des orientations

Le terme d'apprentissage par les pairs décrit différentes activités, allant du simple partage d'informations ou d'expériences aux activités de conseil ou de coaching, en passant par les activités d'apprentissage en groupe ou en collaboration. Si les définitions des différents types d'activités montrent un certain chevauchement ou des limites floues, certaines des expressions utilisées pour les activités d'apprentissage par les pairs sont utilisées de manière interchangeable dans le langage courant. Ces activités ont en commun la caractéristique d'un petit groupe de personnes se réunissant pour parler d'un certain sujet ou faire l'expérience d'apprendre ensemble. Le mot "pair" ajoute l'aspect que les personnes qui se rencontrent en tant que membres du groupe sont égales d'une certaine manière. Les caractéristiques communes de ces groupes comprennent par exemple l'âge, le sexe, le fait d'être parent, les intérêts communs, les activités de loisirs partagées ou les problèmes (de santé) vécus.<sup>2</sup> Si les groupes de pairs peuvent se réunir pour des raisons/sujets positifs ou neutres afin d'apprendre de nouvelles choses ensemble, les groupes de pairs traitent aussi souvent d'aspects plutôt négatifs de la vie. Un exemple largement connu est celui des groupes d'Alcooliques Anonymes qui traitent de la dépendance.

Dans le projet "Bridging Barriers", nous utilisons le terme "apprentissage par les pairs" au sens large pour désigner différentes approches et méthodes qui favorisent l'apprentissage par l'échange entre égaux. Pour les cours pilotes que nous prévoyons, les membres du

---

<sup>2</sup> Voir par exemple <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/peers/11291> or <https://www.socialnet.de/lexikon/Peergroup>

groupe partageront la caractéristique d'être actifs en tant qu'enseignants en EBA dans les conditions données dans chaque pays partenaire et, en ce sens, seront qualifiés de pairs.

Même si les deux expressions "collaboratif" et "coopératif" se ressemblent beaucoup et sont souvent utilisées à tort de manière interchangeable, elles signifient des choses légèrement différentes. Elles ont en commun le fait que, dans les deux cas, les gens travaillent ensemble sur quelque chose et, dans une certaine mesure, se partagent le travail. Le comment et le pourquoi diffèrent cependant. Dans le cas de la collaboration, le groupe de personnes partage généralement le même objectif et s'engage mutuellement, car il faut un effort coordonné pour atteindre l'objectif. En revanche, dans le cas de la coopération, une équipe ne travaille pas nécessairement ensemble sur une pièce commune, mais s'entraide plutôt dans ses tâches, pour lesquelles on peut s'attendre à ce que les autres fassent de même, et avance donc ensemble mais avec des résultats différents (Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley, 1995).

En suivant l'approche "Bridging Barriers", nous considérons les méthodes d'apprentissage collaboratif les mieux adaptées pour permettre aux enseignants d'entrer en contact avec leurs connaissances tacites et les compétences qu'ils utilisent pour aider les élèves à surmonter les obstacles à l'apprentissage. Les méthodes décrites ci-dessous et dans les chapitres spécifiques à chaque pays constituent une base solide et les participants bénéficieront de l'échange commun d'expériences et de réflexions et ils apprendront de nouvelles méthodes à appliquer dans leur propre travail professionnel quotidien. Les organisations et institutions qui envisagent de proposer des activités d'apprentissage par les pairs similaires sont libres de mélanger ou de combiner les approches décrites ici avec d'autres méthodes qu'elles connaissent et jugent utiles dans leur contexte respectif.

Dans un article publié pendant la phase de rédaction finale du présent document, Winther, Paeßens, Ma, Tröster et Bowien-Jansen (2021) soulignent l'importance de la formation continue des enseignants pour mieux soutenir les enseignants inexpérimentés mais aussi les enseignants expérimentés dans leur vie professionnelle et les défis qu'elle peut comporter. C'est exactement ce que nous avons visé dans notre projet. En outre, ils font référence à de nombreuses études qui prouvent l'importance des activités d'apprentissage collaboratif dans la professionnalisation des enseignants (Darling-Hammond et McLaughlin, 1995 ; OCDE, 2019 ; Villegas-Reimers, 2003).

Winther et al. (2021) présentent sept conditions de réussite du travail en équipe dans les groupes de travail collaboratifs : (1) le développement d'une organisation d'équipe, (2) le leadership, (3) le partage des tâches, (4) une compréhension commune du contexte dans lequel le groupe travaille, (5) un soutien mutuel dans les actions planifiées, (6) l'examen des sujets à partir d'autres perspectives, (7) le contrôle de l'output ensemble. Les cours pilotes "Bridging Barriers" respectent ces conditions préalables dans une large mesure. L'organisation en équipe est soutenue dans le sens où le matériel nécessaire à la formation est disponible sur une plateforme en ligne à laquelle tous les participants ont accès. Les prestataires sont encouragés à engager un animateur pour guider l'atelier, ce qui soutient la condition de leadership. Le partage des tâches permet à tous les participants à un atelier de contribuer individuellement sans ressentir la pression de la compétition. Le fait de cibler des enseignants d'EBA ayant au moins une certaine expérience du terrain invite les participants à partager une compréhension commune du contexte de travail. Cette compréhension sera renforcée par une session d'introduction. Tous les participants à l'atelier sont invités à se soutenir mutuellement pendant les sessions et l'adoption de perspectives différentes est un point central de la méthodologie proposée, ce qui est particulièrement important pour les enseignants.

## 3.2. Exemple d'équipe de réflexion

Les partenaires sont invités à appliquer les méthodes de collaboration de leur choix. Il peut s'agir de méthodes dans lesquelles eux-mêmes ou leur facilitateur ont de l'expérience ou de nouvelles méthodes qu'ils veulent essayer. Dans les chapitres spécifiques à chaque pays, des méthodes telles que le conseil collégial, les mini-laboratoires, le "bavardage sur les compétences" ou le recadrage sont mentionnées. L'une des méthodes suggérées pour les cours pilotes est appelée "équipe de réflexion" et trouve son origine dans la thérapie systématique et le conseil en milieu clinique (Andersen, 1991 ; Andersen, 1995). Elle a également été appliquée comme technique d'enseignement, mais surtout pour le conseil et la supervision des conseillers (Cox, 1997).

En Allemagne, l'approche a également été utilisée pour des séances de conseil thérapeutique par Jäckel et Weber (2014), qui se sont heurtés à un obstacle en matière de conseil, car les séances avec un client particulier ne progressaient pas, mais stagnaient. Après avoir obtenu le consentement du client pour essayer quelque chose de nouveau, ils ont organisé deux séances légèrement différentes. Dans un premier temps, le conseiller et le client ont travaillé en tête-à-tête, le conseiller jouant d'abord le rôle d'auditeur, puis passant à une réflexion sur la session en cours afin de fournir un retour sur ce qui avait été dit. Dans un deuxième temps, un deuxième thérapeute s'est joint à la séance dans un rôle d'observateur et a pris en charge la partie réflexion dans la deuxième partie. Cela soulage le conseiller qui peut ainsi se concentrer pleinement sur la conduite de la conversation. Le client a trouvé ce nouveau cadre enrichissant et a apprécié le retour d'information respectueux. L'équipe de conseillers est parvenue à la conclusion qu'il fallait recommander la constitution d'une équipe de plusieurs personnes pour observer et commenter la conversation - une "équipe de réflexion" -, car cela augmente la variété des perspectives (Jäckel et al., 2014).

Un autre exemple d'utilisation de cette approche est celui de la formation des travailleurs de groupe par Cox, Bañez, Hawley et Mostade (2003) et sert de modèle à la façon dont nous pensons que les participants à nos cours pilotes peuvent bénéficier d'un travail en commun. Cox et ses collègues décrivent un cadre dans lequel un groupe de participants, appelé "équipe de réflexion", observe les participants de l'autre groupe interagir. Au bout d'un certain temps, l'équipe de réflexion partage ses observations, ses notes et ses réflexions à condition que "les commentaires ne soient pas uniquement axés sur les actions positives, mais qu'ils intègrent un point de vue qui soit davantage "les deux et" que "l'un ou l'autre", c'est-à-dire que les membres de l'équipe de réflexion sont encouragés à formuler leurs commentaires de manière à élargir, plutôt qu'à limiter, les options. Par exemple, les membres de l'équipe étaient encouragés à générer de nombreuses perspectives sur le processus de groupe plutôt que d'atteindre un consensus." (Cox et al., 2003). Ensuite, l'équipe d'interaction discute des commentaires et des suggestions de l'équipe de réflexion, sans que cette dernière soit encore impliquée. Ce n'est que dans la dernière phase que les deux groupes se réunissent pour discuter de leur expérience et de leurs réflexions. En somme, cette méthode ouvre un espace de coopération dans lequel tous les participants apportent leurs perspectives, leurs suggestions et leurs solutions (Jäckel et al., 2014 ; Von Schlippe et Schweitzer, 2019).

Pour les cours pilotes, nous prévoyons d'adapter la méthode de l'équipe de réflexion comme suit. Dans un groupe de 10 à 20 personnes, au début, une personne présente un cas où elle a rencontré un obstacle à l'apprentissage dans ses méthodes d'enseignement, tandis



que tous les autres participants forment l'équipe de réflexion et écoutent attentivement. Cela peut prendre jusqu'à cinq minutes et la personne qui présente le cas ne sera pas interrompue. Ensuite, un membre du groupe des participants observateurs jouera le rôle d'enquêteur et posera à la personne qui présente des questions sur le cas afin de mieux comprendre le cas et son contexte. Ce rôle d'enquêteur peut également être partagé par d'autres/toutes les personnes du groupe. L'une des conditions de ce processus d'interview est qu'aucun commentaire, aucune critique ou suggestion immédiate ne sont autorisés, mais uniquement des questions. À l'étape suivante, les rôles sont inversés : le groupe discute du cas et des questions auxquelles il a répondu, tandis que la personne qui a présenté le cas observe maintenant le groupe qui échange ses points de vue et ses réflexions sur le cas. Dans l'étape suivante, les participants se divisent en deux groupes pour discuter et développer des solutions possibles aux différents aspects du cas. Dans la dernière étape de ce processus, l'observateur qui a présenté le cas au départ partage maintenant ses observations de l'étape précédente. Nous estimons que l'ensemble de ce processus de travail sur un cas dure environ 80 minutes. Après une pause, le groupe peut travailler à nouveau sur un autre cas pendant environ 80 minutes.

Comme la présentation d'un cas d'échec personnel rend la personne au milieu plutôt vulnérable, il est très important que les questions et les commentaires ultérieurs soient exprimés sans valeur et sans jugement. Sinon, cette méthode ne sera pas très utile en tant qu'activité d'apprentissage par les pairs. Dans un groupe d'enseignants d'EBA, il est plus probable que les participants soient compréhensifs et solidaires, car chacun d'entre eux a probablement rencontré une situation difficile pour lui.

Si cette méthode est appliquée correctement, non seulement la personne qui a présenté le cas en bénéficiera, mais aussi le groupe dans son ensemble. Chaque participant apprendra des points de vue et des expériences des autres membres du groupe et pourra intégrer ces apprentissages dans sa pratique quotidienne de l'enseignement. C'est exactement le but de l'apprentissage par les pairs. Et si le contenu des discussions peut ne pas être très utile pour certains individus, ils peuvent bénéficier du fait d'avoir expérimenté et appris cette méthode de première main ou simplement parce qu'elle a permis à chacun de développer une plus grande conscience des difficultés d'enseignement de leurs pairs et qu'ils en viendront à apprécier les multiples perspectives partagées par chacun, comme ce fut le cas avec les travailleurs de groupe dans l'étude de Cox et al. (2003).

## 4. Module de cours de type idéal

L'objectif du projet "Bridging Barriers" est de développer la conception d'une activité de formation continue pour les enseignants actifs dans le domaine de l'éducation de base des adultes (EBA), abordant les défis rencontrés par les enseignants dans leur travail quotidien pour aider les apprenants à surmonter les obstacles à l'apprentissage. La conception du type idéal d'une telle formation est décrite dans les sections suivantes. Il est basé sur la recherche sur le contexte de travail et les besoins de formation complémentaire des enseignants EBA entrepris plus tôt dans le projet et dessine un cadre qui peut être adapté aux besoins et circonstances spécifiques d'un prestataire qui a l'intention de mettre en œuvre une activité de formation de ce type. Dans le cadre de Bridging Barriers, il est prévu de mettre en œuvre quatre variantes de ce cours dans les pays participants. Ces adaptations sont présentées dans la section 5 de ce document.

### 4.1. Groupes cibles et sensibilisation

Les participants à ce cours sont principalement des praticiens de l'éducation de base des adultes ayant au moins deux ans d'expérience dans ce domaine. Ceci est essentiel pour les activités d'apprentissage par les pairs du cours, lorsque les enseignants sur le terrain profiteront du partage de leur expérience. Un plus petit nombre de praticiens ayant moins d'expérience peut compléter le groupe. En ce qui concerne la taille du groupe, il est recommandé de prendre au moins dix mais pas plus de 20 participants afin de permettre des activités de groupe bien équilibrées et fonctionnelles.

Pour les participants qui ne vivent pas à proximité du lieu du cours, une aide pour trouver des options de voyage et un logement doit être fournie. Bien que la participation au cours soit gratuite dans le cadre du projet "Bridging Barriers", les frais de voyage doivent être payés par les participants. Les possibilités de partage des coûts ou de subventions doivent être étudiées en tenant compte du contexte régional.

Les cours pilotes du projet Bridging Barriers seront organisés dans l'une des principales langues des pays participants: allemand, italien ou slovaque. Pour certaines parties où cela est approprié, une contribution en anglais peut également être envisagée (par exemple, une brève contribution par d'autres membres du consortium). Le matériel écrit, par exemple des suggestions de lectures de fond, peut être fourni en anglais ou dans l'une des langues locales. La plateforme d'apprentissage en ligne utilisée pour certains éléments du cours permet d'accéder à l'ensemble du matériel dans tous les pays et de recevoir, en option, de la documentation supplémentaire.

Les activités du cours doivent être planifiées avec une distance temporelle suffisante afin de disposer de suffisamment de temps pour promouvoir le cours et atteindre les participants potentiels. Pour annoncer le cours, il convient d'envisager l'utilisation d'une variété de canaux. En commençant par le réseau professionnel de l'organisation prestataire et en renforçant la publicité de bouche à oreille, le cours peut être promu via des canaux de communication en ligne (par exemple, des bulletins d'information, des canaux de médias sociaux, etc.) L'établissement d'une coopération avec une organisation partenaire qui apporte un savoir-faire supplémentaire ET des participants potentiels peut être une autre stratégie de sensibilisation

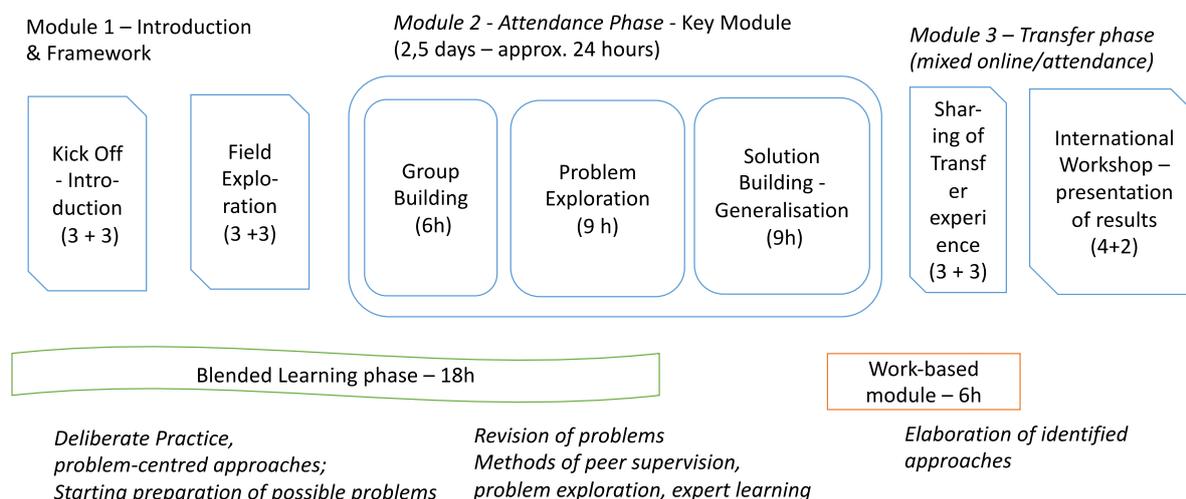
## 4.2. Conception didactique et organisation du cours

Le modèle prévoit que le cours se déroule sur une période de six à douze semaines. Il comprend des éléments d'apprentissage mixte et d'apprentissage en milieu professionnel. Trois modules (48 heures au total) sont accompagnés d'un module d'apprentissage en ligne (18 heures) et d'un module pratique basé sur le travail (6 heures). Le module de base est constitué d'un atelier de 2,5 jours.

Le cours prévoit que la plupart des réunions de groupe se déroulent sous forme de sessions de présence. Les réunions physiques sont obligatoires pour les ateliers de 2,5 jours. Le module d'introduction au début et le module de finalisation peuvent être organisés (partiellement) en ligne. Cela peut contribuer à la faisabilité de la mise en œuvre du cours dans des conditions incertaines en raison de la pandémie de Covid-19, bien qu'un mode mixte en ligne et en présence qui réduit potentiellement le temps et le coût des déplacements et touche ainsi un public plus large puisse également être attrayant pour les participants au cours.

Les éléments du cours et leur séquence sont présentés dans la figure 3. Ce cadre peut être compris comme étant flexible. Dans les chapitres suivants consacrés à des pays spécifiques, nous verrons comment ces éléments ont été agencés de manière légèrement différente.

FIGURE 1 - CONCEPTION DE LA TYPE IDÉALE BIEN SÛR



Le cours commence par un module d'introduction qui peut être organisé en ligne ou en présence. L'objectif de ce module d'introduction est que le groupe se rencontre pour la première fois et qu'une compréhension commune des objectifs de l'activité d'apprentissage soit créée. Le cadre du projet Bridging Barriers et la manière dont il s'appuie sur les concepts de développement des compétences, de deliberate practice et sur l'approche VQTS pour décrire le développement des compétences sont présentés et discutés.

Dans une étape suivante, le groupe est accompagné dans l'exploration du domaine de l'EBA dans son propre pays et dans les autres pays participants. Cette démarche peut être mise en œuvre dans le cadre de sessions de réunions en ligne. Ce processus est soutenu par la présentation des informations obtenues lors des entretiens de la phase initiale du projet et des études de cas qui ont été rédigées pour résumer le cadre de l'EBA, les structures de financement et le contexte politique dans les pays concernés. La préparation de l'atelier commence sur la base des discussions sur les résultats du projet. Le groupe discute de la formulation du problème pour les prochaines étapes et identifie trois à cinq sujets qu'il souhaite aborder.

À partir du module de lancement, le matériel d'auto-apprentissage et les instructions sur la manière d'aborder le matériel seront fournis sur une plateforme d'apprentissage en ligne qui permet d'accéder à l'ensemble du matériel dans tous les pays et de recevoir, en option, de la documentation supplémentaire. La plateforme d'apprentissage sera accessible au-delà de la durée du projet et pourra être utilisée par toutes les parties intéressées.

L'activité principale du cours est un atelier de 2,5 jours où le groupe se réunit en personne. Idéalement, il est organisé sur un week-end. La première demi-journée est consacrée à l'initiation d'un processus de formation d'un groupe et d'établissement de la confiance. Il est important de réserver suffisamment de temps pour ces activités afin de jeter les bases du processus exigeant d'apprentissage par les pairs à venir.

Le deuxième jour et la première moitié du troisième jour sont consacrés à l'exploration d'exemples de cas. Chaque membre du groupe est invité à fournir des descriptions de cas tirés de son expérience professionnelle. Le groupe décide ensemble des cas sur lesquels il va se concentrer. L'objectif de cette exploration de cas est de mobiliser les connaissances tacites du groupe pour "surmonter les obstacles à l'apprentissage" en appliquant des méthodes d'apprentissage par les pairs. Il est suggéré d'engager un facilitateur ayant une bonne connaissance de l'application de ces méthodes d'apprentissage par les pairs et des connaissances dans le domaine de l'EBA pour soutenir le processus. La dernière partie de l'atelier de 2,5 jours est consacrée à la collecte des résultats et au lancement d'un processus de généralisation des résultats découverts. Après l'atelier, les participants sont encouragés à ramener leurs nouvelles connaissances dans la pratique et à les refléter dans leur travail quotidien dans un module basé sur le travail. Pour cela, il est suggéré de convenir d'un cadre commun basé sur les discussions de l'atelier. Les participants doivent fournir un court rapport écrit sur leurs expériences qu'ils pourront apporter aux modules de suivi.

Un premier module de suivi pour les cours pilotes au niveau national vise à partager l'expérience de transfert des résultats de l'atelier au travail quotidien. En outre, le groupe revient pour discuter et fournir un retour sur la tentative de "codifier" les compétences utilisées et les étapes du développement des compétences telles que présentées dans la matrice de compétences. Dans une dernière étape, les objectifs et les activités de l'événement international d'apprentissage sont définis.

Pour les cours pilotes mis en œuvre dans le cadre du projet Bridging Barriers, il est prévu de compléter les activités au niveau national par un "événement d'apprentissage, d'enseignement et de formation" au niveau international. Cet événement de deux jours permettra de rassembler les expériences et les résultats des quatre pays participants. Tous les participants sont invités à se joindre à l'événement où ils rencontreront également d'autres praticiens du domaine et des organisations participantes en plus des participants au cours.

## 4.3. Contenu commun, méthodes et objectifs de la formation

L'approche utilisée dans le projet Bridging Barriers comme base commune à toutes les activités est également présentée et discutée dans les modules d'introduction du cours. Cela couvre les thèmes de l'approche VQTS (Markowitsch et al., 2008), du développement des compétences, de la *deliberate practice* et de l'apprentissage expert (Ericsson, 2009 ; Ericsson, 2018 ; Ericsson et al., 1993). Le traitement de ces concepts est soutenu par un riche matériel présenté dans la plateforme d'apprentissage en ligne, y compris la littérature scientifique, les vidéos d'apprentissage et les présentations.

Chaque pays est encouragé à concevoir le cours en fonction de ses besoins et de ceux de son public cible, et chaque groupe de cours dispose d'un espace pour choisir les cas et les obstacles spécifiques à l'enseignement et à l'apprentissage qu'il souhaite examiner en profondeur. Comme ligne directrice pour la mise en œuvre des cours, les objectifs communs suivants ont été convenus:

- Permettre aux éducateurs participants de réfléchir à leur pratique professionnelle quotidienne d'une manière structure
- Rendre visibles les connaissances tacites des participants concernant l'aide aux étudiants pour surmonter les obstacles à l'apprentissage et les rendre ainsi disponibles pour une utilisation délibérée dans le travail quotidien
- Accroître le champ d'action et renforcer la capacité d'action des enseignants
- Se faire une idée du développement des compétences des éducateurs d'adultes et décrire les compétences des éducateurs sur la base de leurs activités
- Remettre en question les attitudes intérieures des éducateurs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et leur rôle dans la création et le démantèlement des obstacles à l'apprentissage
- Renforcer les réseaux d'éducateurs dans le domaine de l'éducation de base des adultes.

Pour atteindre ces objectifs, l'utilisation de méthodes développées pour l'apprentissage par les pairs, l'apprentissage collaboratif, la supervision par les pairs et l'exploration de cas est proposée. Les organisations qui mettent en œuvre le cours sont invitées à choisir les méthodes appropriées à partir de leur large éventail d'expériences ou à prendre en compte les compétences méthodologiques spécifiques de l'animateur lors du choix de ce dernier.

Dans les chapitres de cette publication consacrés à chaque pays, nous verrons comment les organisations partenaires adaptent l'approche commune, qui est suffisamment flexible dans sa conception modulaire pour être adaptée à des besoins spécifiques. Il peut y avoir des écarts dans la chronologie des différents éléments constitutifs (par exemple, modules en ligne et en présence, phases d'apprentissage mixte) et la durée globale et les dispositions prises (par exemple, atelier sur un week-end ou plus). Les personnes chargées de la mise en œuvre peuvent choisir d'engager un facilitateur pour les guider dans les activités ou trouver d'autres cadres pour la facilitation.

## 5. Variations spécifiques aux pays - approches pour soutenir l'adaptation du cadre aux intérêts/besoins spécifiques des pays

### 5.1. Autriche

Martin Leitner and Claudia Miesmer, ISOP, Autriche

#### 5.1.1. Groupes cibles

Le contenu de l'éducation de base des adultes n'est pas seulement enseigné par des EBA, mais aussi par des conseillers, des pédagogues sociaux, des formateurs allemands et des formateurs spécialisés. Nous souhaitons nous adresser aux enseignants de tous les domaines concernés afin d'atteindre le plus grand nombre possible de personnes issues de différents domaines éducatifs.

#### 5.1.2. Contenus et objectifs

- identifier et appliquer la *deliberate practice* comme outil pour surmonter les obstacles à l'apprentissage
- explorer l'importance des attitudes et le rôle des éducateurs de base des adultes
- rendre les connaissances expérientielles des éducateurs de base des adultes explicites et visibles
- identifier les compétences existantes des éducateurs de base pour adultes, développer des compétences professionnelles
- comparer les résultats avec la matrice de compétences des 3s.

#### 5.1.3. Méthodes, modèles et concepts de l'approche *l'apprentissage entre pairs*

Dans les études de cas tirées de la pratique, les obstacles à l'apprentissage doivent être identifiés, les actions spécifiques (comme la pratique délibérée) pour surmonter les obstacles à l'apprentissage doivent être nommées et comparées, puis les compétences doivent être dérivées de ces actions. "L'apprentissage entre pairs" décrit une situation d'apprentissage égalitaire dans laquelle les partenaires professionnels échangent leurs connaissances, leurs idées et leurs expériences et apprennent les uns des autres. En raison de la terminologie différente qui existe dans les zones linguistiques anglaise et allemande, nous utilisons les termes "apprentissage entre pairs" et "apprentissage conjoint/collaboratif/coopératif" comme synonymes. Nous avons délibérément décidé de ne pas recourir à une modération externe ou interne et donc à un contrôle trop influent de notre part en tant qu'hôtes. Nous pensons que les experts en EBA sont les meilleurs lorsqu'ils parlent et donnent des informations sur leurs propres connaissances professionnelles. Par conséquent, nous voulons utiliser l'apprentissage

conjoint/collaboratif comme point d'accès et créer ainsi un espace non hiérarchique pour promouvoir une participation et une sensibilisation égales. Il est dans notre intérêt de participer directement au processus de réflexion partagée du groupe - sans être facilités par d'autres. Pour cette raison, nous ne nous considérons pas comme des "porteurs de connaissances" mais aussi comme des apprenants.

Nous sommes bien conscients de nos rôles multiples : la dichotomie d'être des hôtes et des communicateurs. Nous planifions à l'avance le cours pilote, les modules et leur contenu, les résultats et développements possibles. Nous avons également défini un cadre de méthodes, d'approches et de procédures qui nous semblent judicieuses. Cependant, nous voulons toujours faire de la médiation : L'apprentissage par les pairs signifie que les experts travaillent et apprennent ensemble.

## *Work based learning (Apprentissage basé sur le travail - WBL) - Apprendre dans et à partir de la pratique*

L'apprentissage en milieu de travail fait référence à l'apprentissage qui a lieu lorsque les gens effectuent un travail réel. Ce travail peut être rémunéré ou non, mais il doit s'agir d'un travail réel conduisant à la production de biens et de services réels.<sup>3</sup>

L'apprentissage en cours d'emploi fait naturellement partie de l'éducation de base des adultes. Les défis dans le processus d'enseignement-apprentissage et la confrontation nécessaire avec ces processus sont des compagnons naturels des éducateurs de base pour adultes. Dans le cas de notre cours pilote, nous voulons examiner des situations issues de la pratique professionnelle personnelle sous un angle nouveau. Sous l'impression des concepts présentés, nous voulons travailler sur des cas que nous avons nous-mêmes vécus. Nous voulons examiner nos actions passées (réussies et non réussies) et réfléchir : Quelles questions problématiques pourraient être présentes ? Quelles approches ont été adoptées pour surmonter les obstacles dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ? Quelles nouvelles interventions ont été utilisées ? Comment le fait de surmonter l'obstacle est-il devenu perceptible ? Nous nous sommes largement inspirés des questions qui avaient été posées lors d'entretiens préalables avec des enseignants d'EBA.

## *L'apprentissage mixte*

Dans le cadre du projet, il est prévu que l'apprentissage mixte se déroule de manière "conservatrice" par le biais de services de messagerie et d'e-mails ainsi que de conférences en ligne. Par le biais de ces médias, nous distribuerons des documents, de la littérature à lire, des liens et des tâches. Certainement en raison de la pandémie, les réunions en ligne vont se dérouler via Zoom, où nous pouvons échanger des informations en plénière et "en direct". En principe, cependant, nos réunions sont conçues comme des événements en face à face, car nous pensons que l'espace virtuel ne peut offrir un substitut totalement adéquat.

---

<sup>3</sup> Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social-0>

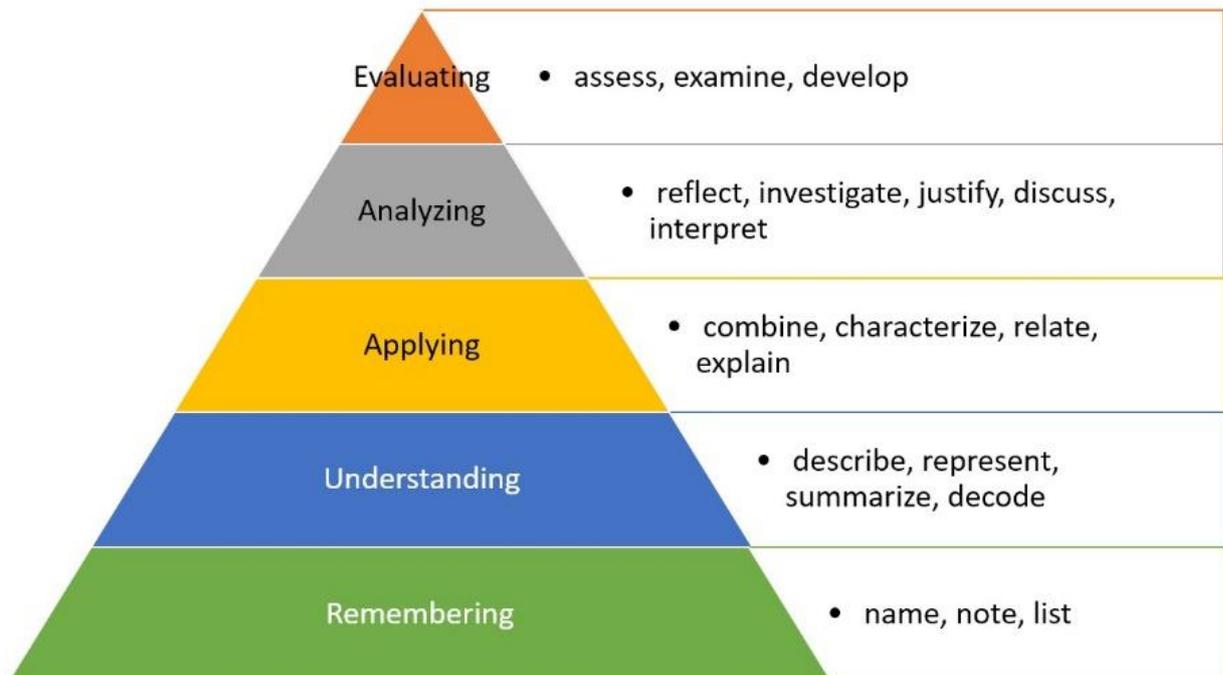


## 5.1.4. Méthodes et modèles spécifiques à chaque pays

### *Taxonomie de Bloom*

Utilisation du modèle de compétences de Benjamin Bloom<sup>4</sup>, nous prévoyons de travailler sur des études de cas tirées de notre propre pratique dans ce que l'on appelle le module central ou module clé. Nous voulons nommer, expliquer, analyser et examiner nos actions à partir des études de cas que nous avons nous-mêmes expérimentées. En suivant cette procédure, nous voulons ensuite déduire les compétences implicites des formateurs de base pour adultes à partir des actions nommées.

*Taxonomie de Bloom, Illustration: ISOP*



Source: ISOP

<sup>4</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin\\_Bloom](https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom)

TAXONOMIE DE BLOOM: DÉFINITIONS DES COMPÉTENCES				
I. Mémorisation	II. Compréhension	III. Application	IV. Analyse	V. Évaluation
Se souvenir de ce qui a été appris précédemment en se rappelant des faits, des termes, des concepts de base et des réponses.	Démontrer sa compréhension des faits et des idées en organisant, comparant, traduisant, interprétant, donnant des descriptions et énonçant les idées principales.	Résoudre des problèmes dans des situations nouvelles en appliquant d'une manière différente les connaissances, les faits, les techniques et les règles acquis.	Examiner et décomposer l'information en parties en identifiant les motifs ou les causes. Faire des déductions et trouver des preuves pour appuyer des généralisations.	Présenter et défendre des opinions en portant des jugements sur des informations, la validité des idées ou la qualité du work based learning d'un ensemble de critères.

## *Orientation vers les résultats d'apprentissage*

L'inclusion du concept de "Lernergebnisorientierung"<sup>5</sup> (Orientation vers les résultats d'apprentissage ou Ligne directrice pour la création d'un curriculum orienté vers les résultats d'apprentissage) s'est avéré utile dès la phase de planification, et le sera encore pendant la mise en œuvre de notre cours pilote. De manière très simplifiée, il décrit une situation de départ et une situation finale souhaitée, c'est-à-dire des résultats d'apprentissage qui devraient être rendus transparents et négociés au début d'une situation d'apprentissage. Dans une étape suivante, les étapes d'apprentissage ou les contenus d'apprentissage nécessaires sont nommés et décrits afin d'atteindre les résultats d'apprentissage négociés. Ainsi, les enseignants peuvent planifier de petites unités d'apprentissage dont les objectifs sont réalistes, réalisables et consensuels. Ainsi, les objectifs souhaités ne sont pas seulement remis en question en termes de faisabilité, mais tous les participants sont impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage.

---

<sup>5</sup> Reinhard Zürcher: Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen. Wien 2012. <https://wba.or.at/de/fachinfo/lernergebnisorientierung.php>.

## 5.2. Italie

Matilde Tomasi and Elena De Zen, Il Mondo nella Città, Schio, Italie

### 5.2.1. Groupes cibles

L'éducation de base des adultes en Italie n'est pas un domaine formellement défini. Il comprend différentes expériences: de l'école publique, active dans ce domaine par le biais des "CPIA" (Centres provinciaux pour l'éducation de base des adultes), aux expériences d'organisations privées dans l'enseignement de divers cours pour adultes.

La majorité des participants qui seront impliqués dans les activités du projet Bridging Barriers menées en Italie sont des enseignants EBA travaillant à la fois pour des CPIA et pour des organisations à but non lucratif. Notre réseau de connaissances et de collaborateurs au niveau professionnel est principalement constitué d'enseignants d'italien L2. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons décidé de cibler notre cours pilote sur les enseignants d'italien L2, outre le fait qu'il s'agit de notre travail quotidien et, par conséquent, d'un domaine dans lequel nous pensons avoir de l'expérience et des connaissances.

Notre choix de mettre en place l'atelier comme un échange de bonnes pratiques découle de l'importance que nous accordons à l'apprentissage par les pairs comme une réelle opportunité pour le sujet individuel et le groupe de pairs de discuter librement et de développer des moments d'échange intenses en donnant la priorité à la dimension horizontale dans le partage des connaissances et des expériences entre les membres d'un groupe.

Le cours pilote est conçu comme une formation et un échange de bonnes pratiques pour les enseignants italiens de L2, car nous travaillons dans ce domaine depuis plusieurs années en acquérant de l'expérience et des connaissances. Certains d'entre eux ont enseigné l'italien à des étrangers en Amérique du Sud, la majorité étaient des enseignants travaillant avec des réfugiés et des demandeurs d'asile ou d'autres types de migrants vulnérables en Italie. Ils enseignaient aussi bien dans des écoles publiques que dans des organismes privés de formation de base pour adultes. Cependant, il y avait aussi un petit groupe de personnes n'ayant pas ou peu d'expérience dans ce domaine mais intéressées par les sujets proposés ou par le fait de faire ce travail à l'avenir.

### 5.2.2. Contenus et objectifs

En partant des objectifs spécifiques de notre cours pilote, nous pouvons les résumer comme suit:

- partager et discuter les thèmes du projet "Bridging Barriers".
- fournir des informations sur l'EBA dans les différents pays partenaires
- créer une occasion pour les enseignants d'italien L2 de se rencontrer et de réfléchir à leur travail quotidien, en mettant l'accent sur le soutien de la motivation, l'alphabétisation des apprenants adultes et la gestion des groupes interculturels

- faire vivre aux participants l'expérience et la réflexion sur l'importance de l'apprentissage par les pairs dans notre travail quotidien
- donner aux participants de nouveaux outils d'enseignement grâce à l'échange de bonnes pratiques
- commencer à créer un réseau local entre les enseignants d'italien L2.

En ce qui concerne le contenu, nous avons décidé de nous concentrer sur:

- les obstacles pour les apprenants
- prendre conscience de nos connaissances implicites en tant qu'éducateurs EBA
- travailler sur des études de cas
- apprentissage coopératif/par les pairs

Après avoir identifié le groupe cible et les objectifs du cours, nous avons réfléchi au contenu spécifique du cours, tant pour les leçons en ligne que pour l'atelier en présence.

Pour les réunions en ligne, nous proposerons les sujets suivants:

- Présentation du projet européen Erasmus+ "Bridging Barriers".
- L'éducation de base des adultes en Italie, en Autriche, en Slovaquie et en Suisse
- interviews avec des enseignants EBA
- coordination de l'atelier de 2,5 jours

En ce qui concerne l'atelier, les trois thèmes principaux sont sélectionnés après avoir lu les entretiens menés avec les enseignants de l'EBA pendant l'IO1. C'est pourquoi nous avons décidé de nous concentrer sur:

- Atelier du 1er jour: Soutenir la motivation des apprenants adultes
- Atelier du 2ème jour: L'alphabétisation des apprenants adultes
- Atelier du 3ème jour: Gestion des groupes interculturels Gestion des groupes inter-culturels

### 5.2.3. Méthodes, modèles et concepts de l'approche

#### *Apprentissage par les pairs*

L'apprentissage par les pairs peut être défini comme "une stratégie éducative visant à activer un processus spontané de transfert de connaissances, d'émotions et d'expériences de certains membres d'un groupe à d'autres membres de même statut; une intervention qui active un processus de communication globale, caractérisé par une expérience profonde et intense et une forte attitude de recherche d'authenticité et d'harmonie entre les sujets impliqués".<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Panzavolta S., Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze.  
<https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1133>

La similarité perçue entre les individus impliqués dans les activités d'apprentissage par les pairs est à la base de leur efficacité: le fait de se sentir en commun avec les autres personnes impliquées, de partager avec elles des problèmes similaires ou des expériences communes favorise un processus naturel de changement. Les pairs, en effet, sont considérés comme des modèles permettant de relire ses propres expériences et donc d'acquérir des connaissances et des compétences de diverses natures d'une part, et de modifier ses propres comportements et attitudes d'autre part.

Sur cette base, nous avons conçu notre cours pilote, en essayant d'appliquer l'approche de l'apprentissage par les pairs à la fois dans les réunions en ligne et dans l'atelier de 2,5 jours en présence. Plus précisément, au cours des réunions en ligne, nous demanderons à certains participants de préparer une courte présentation sur un sujet dont ils sont experts. Nous impliquerons un enseignant retraité du CPIA qui a travaillé pendant des années dans cette institution en observant ses transformations et ses changements ; un enseignant italien de L2 qui travaille depuis de nombreuses années dans des projets d'accueil de demandeurs d'asile et de réfugiés ; un de nos collègues qui a fait une courte présentation sur l'importance de l'apprentissage coopératif dans notre travail quotidien, un sujet qu'il avait exploré dans un article lors d'un cours universitaire de troisième cycle.

Pendant les 2,5 jours de l'atelier, nous proposons également différentes activités basées sur les méthodes d'apprentissage par les pairs. Quelques exemples:

- "Case work": Le groupe est divisé en deux, et chaque sous-groupe discute d'un cas tiré des entretiens. Un participant présente le cas, les autres discutent de ce qu'aurait pu être l'intervention possible. Ensuite, chaque sous-groupe partage sa réflexion en séance plénière.
- "L'arbre à problèmes": Divisés en deux groupes, nous mènerons une réflexion collective sur les causes et les conséquences du manque de motivation à apprendre chez les apprenants adultes. Les causes seront symbolisées comme les "racines" de "l'arbre à problèmes", les conséquences comme les "branches". Nous créerons les "feuilles" de notre "arbre à problèmes", en écrivant ce qui peut aider les apprenants à augmenter leur motivation.

## *Work Based Learning*

Les participants au cours seront invités à réfléchir et à préparer des activités à proposer pendant l'atelier ou à apporter du matériel pédagogique à présenter et à partager avec les autres participants, dans le but d'échanger des bonnes pratiques. Afin de coordonner et d'organiser la présentation des activités, quelques semaines avant l'atelier, nous partagerons un fichier que les participants devront remplir avec les activités ou le matériel qu'ils présenteront pendant l'atelier de 2,5 jours.

## *Apprentissage mixte*

La première partie du cours se déroulera en ligne, en raison des restrictions liées à la situation de pandémie. De cette manière, nous donnons à chacun la possibilité de participer au moins à la première partie de notre cours pilote. Nous avons choisi Zoom comme plateforme en ligne car elle offre la possibilité de travailler avec des salles de réunion, ce qui nous donne la possibilité de diviser les participants en petits groupes pendant certaines activités.

## 5.2.4. Méthodes et modèles spécifiques à chaque pays

### *Échange de bonnes pratiques*

Selon nous, l'un des moyens les plus efficaces d'apprendre à enseigner est d'observer d'autres enseignants et d'échanger des bonnes pratiques dans un contexte d'"apprentissage par les pairs". C'est pourquoi nous avons décidé de proposer l'échange de bonnes pratiques dans notre atelier de 2,5 jours comme un moyen de travailler à la mise en œuvre de l'approche "apprentissage par les pairs". En même temps, c'est aussi une demande qui est ressortie des entretiens menés avec les enseignants EBA italiens. Nous pensons que l'échange de bonnes pratiques est une source de motivation et d'inspiration qui a un effet positif sur les activités d'enseignement, tant pour les enseignants expérimentés que pour les personnes ayant peu d'expérience dans ce domaine (volontaires, praticiens). En outre, il peut être à la base de la création d'un réseau entre les enseignants qui font le même travail dans différentes institutions et organisations locales.

Nous demanderons aux participants de préparer éventuellement une activité interactive pour présenter la pratique qu'ils ont décidé de partager ; essayer une activité de première main est généralement plus efficace que de simplement écouter une description. Les actions soutiennent l'apprentissage de manière très efficace, elles restent dans notre mémoire et donnent de la stabilité à ce que nous apprenons. Agir en groupe, dans une dimension relationnelle, a des composantes motrices et affectives qui donnent corps et force à l'apprentissage.

### *Activité théâtrale*

Dans nos activités de réflexion, nous utiliserons une activité d'empathie inspirée de la méthode du Théâtre de l'Opprimé, plus précisément du Théâtre Forum. Le théâtre de l'opprimé (TO) a été fondé par le praticien du théâtre Augusto Boal dans les années 1970. Boal a été influencé par le travail de l'éducateur Paulo Freire ; les techniques du TO utilisent le théâtre comme moyen de promouvoir le changement social et politique.

### *Récits autobiographiques*

Nous allons mettre en œuvre quelques activités autobiographiques, comme nous le faisons souvent dans nos cours de langue dans le contexte de l'EBA. Nous les avons choisies parmi d'autres activités d'échange, car la méthode autobiographique déstabilise le modèle typique de formation où seul le formateur est détenteur du savoir et elle favorise un rééquilibrage du savoir et du pouvoir au sein du processus de formation. En même temps, elle stimule l'autoréflexion et peut déclencher un changement de pratique et d'attitude professionnelles.

"L'autobiographie est en fait une véritable méthodologie de formation qui, avant de développer des connaissances et des compétences sur quelque chose, vise à développer la connaissance de soi." (D. Demetrio)

Dans notre pratique, les activités autobiographiques sont souvent introduites par quelques activités manuelles et/ou créatives. Le temps passé dans une activité manuelle, centrée sur le sujet, permet au participant de réfléchir et d'organiser ses pensées à ce sujet. Après



avoir réfléchi et créé quelque chose, les participants sont généralement mieux préparés et plus disposés à partager leurs expériences avec le groupe.

## 5.3. Slovakia

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slovaquie

### 5.3.1. Introduction

#### *Imbalances in Skills*

Les déséquilibres de compétences sont coûteux pour les individus, les entreprises et l'économie dans son ensemble, car ils entraînent une baisse des investissements et de la productivité globale. La Slovaquie connaît des pénuries à la fois dans les professions hautement et faiblement qualifiées. Il existe également une forte inadéquation des compétences parmi les jeunes travailleurs et les travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur. La faible réactivité de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) secondaires et du système d'enseignement supérieur a contribué aux pénuries et à l'inadéquation des compétences, tandis que l'émigration et la fuite des cerveaux ont été les principaux moteurs des pénuries.

La Slovaquie a la possibilité de réduire les déséquilibres de compétences en

- Améliorant la diffusion d'informations sur le marché du travail et les besoins en compétences. Renforçant la réactivité des étudiants et de leurs familles aux besoins du marché du travail.
- Renforçant la réactivité des établissements d'enseignement secondaire, professionnel et supérieur aux besoins du marché du travail.
- Passer de la "brain drain" au "brain gain".

#### *Faible participation à l'éducation et à la formation des adultes*

L'éducation et la formation des adultes sont particulièrement importantes pour la Slovaquie. L'économie slovaque est forte et rattrape les pays à revenu plus élevé. L'emploi et les salaires augmentent et le taux de chômage est historiquement bas. Néanmoins, la production et les exportations slovaques sont concentrées dans un petit nombre d'industries manufacturières et le risque d'automatisation des emplois est particulièrement élevé. Dans ce contexte, l'éducation et la formation des adultes sont, et resteront, essentielles pour renforcer les compétences des adultes et peuvent générer une série d'avantages personnels, économiques et sociaux. Une éducation et une formation de base des adultes plus efficaces seront nécessaires pour maintenir ou accroître le niveau des compétences afin de s'adapter à ces conditions en évolution rapide.

La Slovaquie a la possibilité de favoriser une plus grande participation à l'éducation et à la formation des adultes en

- Améliorant la gouvernance de l'apprentissage des adultes.

- Augmentant la participation des adultes sans emploi.
- soutenant la capacité des employés et des entreprises à s'engager dans l'apprentissage des adultes.

## *Faible utilisation des compétences sur le lieu de travail*

On a récemment pris conscience du fait que la façon dont les employeurs utilisent les compétences sur le lieu de travail peut être tout aussi importante que les compétences que possèdent leurs travailleurs.

Les compétences des adultes ne sont pas utilisées au maximum de leur potentiel en Slovaquie, et l'utilisation du traitement de l'information de la plupart des types d'employés ainsi que des compétences spécifiques au poste et génériques pourrait être intensifiée. L'utilisation des compétences en lecture au travail en Slovaquie est inférieure à la moyenne de l'OCDE, alors que le niveau moyen d'alphabétisation des adultes est supérieur à la moyenne, et l'utilisation des compétences en TIC (technologies de l'information et de la communication) pourrait être renforcée. Malgré le lien étroit constaté entre l'utilisation intensive des compétences et l'adoption de pratiques de haute performance sur le lieu de travail, telles que la flexibilité sur le lieu de travail ou le travail en équipe, les entreprises slovaques adoptent des pratiques de haute performance sur le lieu de travail à un taux inférieur à celui de leurs homologues dans la plupart des autres pays.

La Slovaquie a la possibilité de renforcer l'utilisation des compétences sur le lieu de travail:

- Créant les conditions pour faciliter l'adoption de pratiques de haute performance sur le lieu de travail dans les entreprises slovaques.
- Fournissant des incitations et un soutien aux entreprises slovaques pour l'adoption de pratiques de haute performance sur le lieu de travail.
- Améliorant la gouvernance des politiques et des stratégies qui affectent l'utilisation des compétences.

## *Groupes cibles de la formation de base des adultes en Slovaquie*

Les domaines de l'éducation de base des adultes décrits ci-dessus nous ont permis d'identifier les groupes cibles les plus vulnérables ayant besoin d'une éducation de base pour adultes:

- Les apprenants défavorisés sur le plan socio-économique - particulièrement représentés par la population rom.
- Chômeurs de longue durée - représentés par la population rom et les jeunes et adultes peu qualifiés.
- Les employés peu qualifiés - représentés par les jeunes et les adultes en danger direct de perdre leur travail en raison de l'automatisation des emplois et du besoin accru de compétences numériques.

## Compétences importantes des éducateurs de base des adultes

Les compétences identifiées comme les plus importantes pour les formateurs de base pour adultes en Slovaquie sont les résultats d'un certain nombre d'entretiens organisés dans le cadre du projet. Dans notre cas, elles sont très orientées vers le groupe cible et constituent la base de la conception de notre cours pilote. En fait, un certain nombre de domaines ont été identifiés comme importants pour les éducateurs de base pour adultes, mais trois d'entre eux s'avèrent être les plus courants et les plus critiqués par les éducateurs. En bref, il s'agit de

- La capacité des éducateurs de base pour adultes à motiver les apprenants à s'engager et à terminer avec succès leur processus éducatif, en particulier avec les groupes les plus vulnérables (apprenants socio-économiquement défavorisés, chômeurs de longue durée et employés peu qualifiés) qui ne comprennent pas bien l'importance de leur éducation.
- Compétences des éducateurs de base pour adultes concernant les approches psychologiques à l'égard des groupes cibles identifiés ci-dessus, étant donné que leur éducation réussie est souvent basée sur une adaptation individuelle aux apprenants.
- L'expérience pratique des éducateurs de base des adultes dans la gestion des individus et des groupes dans l'éducation de base des adultes.

### 5.3.2. Groupes cibles

Notre groupe de participants au cours pilote sera composé d'éducateurs ayant divers degrés d'expérience.

### 5.3.3. Contenus et objectifs

L'ensemble du cours pilote est prévu sous la forme de sept modules, mais à la fin, nous avons décidé de simplifier les modules, d'utiliser l'opportunité d'une interaction en face à face et de réduire les modules à trois. Deux d'entre eux sans présence physique, le dernier sous la forme d'une véritable réunion des éducateurs et des organisateurs des cours pilotes. Le tableau suivant présente les détails de l'organisation du cours pilote :

Titre	Sujets	Heures	Méthodologie
Coup d'envoi/ Introduction	Présentation du projet "Bridging Barriers" Présentation des participants Présentation du cours pilote Ressources pour le cours pilote	1	Il est prévu d'organiser le lancement/la présentation sous la forme d'une courte réunion en ligne, afin que les participants sachent en quoi consistera le projet et le cours pilote, quel type de ressources sera utilisé et qu'ils puissent se présenter les uns aux autres.

Auto-apprentissage	Exploration des ressources, en particulier:  Développement des compétences (Dreyfus), cadre de la deliberate practice (Ericsson), matrice de compétences VQTS, autres ressources en langue slovaque.	12	Il est prévu qu'au cours de cette phase, les participants au cours pilote auront le temps de se familiariser avec les principaux matériels pédagogiques utilisés pour le projet et le cours pilote. Le matériel pédagogique est disponible en ligne, de sorte que chaque participant a la possibilité de le télécharger et de l'utiliser en fonction de ses besoins.
Organisation de l'atelier	Sujet 1: Facteurs de motivation dans l'EBA  Brise-glace, constitution de groupes, études de cas, implication des participants dans les activités de groupe.  Sujet 2: Facteurs psychologiques de l'EBA  Brise-glace, contexte théorique, études de cas, implication des participants dans les activités de groupe.  Sujet 3: Gestion individuelle et de groupe dans l'éducation de base des adultes  Brise-glace, contexte théorique, études de cas, implication des participants dans les activités de groupe.	3+4+4	L'atelier proprement dit est prévu sous la forme d'un cours en face-à-face de trois jours portant sur des sujets définis. Le format est défini comme étant assez informel et basé sur l'apprentissage par les pairs, présentant d'abord le contexte théorique et continuant ensuite avec l'échange d'expériences et d'études de cas apportées non seulement par les organisateurs du cours pilote mais aussi par les participants. Les sujets de l'atelier sont définis dans la phase de recherche et basés sur les résultats des entretiens avec des experts en éducation de base des adultes. Cependant, il est également prévu de les garder flexibles et de se concentrer sur les sujets qui s'avéreront les plus importants pour les participants au cours pilote.

### 5.3.4. Méthodes, modèles et concepts de l'approche

#### *Apprentissage par les pairs*

L'atelier proprement dit est basé sur un concept prédéfini et animé par l'organisateur. Néanmoins, la méthodologie que nous utiliserons est très concentrée sur l'apprentissage par les pairs. Nous prévoyons d'utiliser un contexte théorique et des activités brise-glace, puis de poursuivre avec l'implication active des participants. Le format de cette implication est prévu sous la forme d'études de cas présentées par les participants, de jeux de rôle - modélisant des situations dans la formation de base des adultes, d'échanges d'expériences entre les participants, de travaux individuels et de groupe et de discussions actives modérées par l'animateur.

## *Débriefing*

La méthodologie de débriefing est prévue pour être utilisée dans la première partie du cours pilote qui a été organisé en ligne. La méthodologie est basée sur une simple introduction du projet, du cours pilote et des ressources disponibles pour les participants du cours pilote. Il est également prévu que l'animateur et les participants se présentent les uns aux autres. Une autre méthodologie de débriefing sera utilisée pendant l'atelier en face à face. Il est prévu que l'ensemble de l'atelier commence par un brise-glace et une activité de débriefing consistant à présenter l'animateur et les participants les uns aux autres.

## *Auto-apprentissage*

Dans le cas de l'auto-apprentissage, la méthodologie prévue est très simple. Les participants au cours pilote auront la possibilité d'utiliser les ressources en ligne recueillies sur le site Web du projet, de consulter l'animateur au sujet du contenu et d'organiser des réunions en milieu de session si le besoin s'en fait sentir.

## 5.4. Switzerland

Cäcilia Märki and Lea Pelosi, SVEB, Zürich, Suisse

### 5.4.1. Introduction

L'objectif de ce cours pilote est de créer un cadre de réflexion sur les compétences pertinentes des animateurs en éducation de base des adultes. Dans l'immédiat, cela signifie donner à ces professionnels l'occasion de réfléchir, d'explicitier et de documenter leurs connaissances (tacites) et leurs compétences. L'avantage à long terme pourrait être de s'appuyer sur ces connaissances pour créer et promouvoir des cadres éducatifs utiles dans un domaine qui n'est même pas en marge de l'attention du public.

Les principales composantes du cadre mentionné sont (1) la notion d'obstacles à l'apprentissage comme une sorte de marqueur des défis complexes auxquels il faut faire face dans l'éducation de base des adultes, (2) le concept de pratique délibérée comme une approche visant à expliquer le développement de l'expertise, qui devrait être examiné du point de vue des professionnels ainsi que des participants à l'éducation de base des adultes, et (3) l'apprentissage collaboratif comme une approche des processus d'apprentissage réfléchi que nous considérons également comme pertinent pour les facilitateurs ainsi que pour les participants à l'éducation aux compétences de base.

Compte tenu de ce cadre, nous nous posons quelques questions auxquelles il faudra répondre, au moins en partie, pendant le cours pilote.

*Quelles sont les compétences pertinentes pour les animateurs en éducation de base des adultes?*

*Quelle est la relation entre l'expertise des participants en tant qu'apprenants dans le cours pilote et l'expertise des intervenants dans l'éducation de base des adultes?*

*De quoi parlons-nous lorsque nous évoquons les "obstacles à l'apprentissage" dans l'éducation de base des adultes?*

*Comment la notion de deliberate practice s'applique-t-elle aux participants du cours pilote et comment s'applique-t-elle aux participants à l'éducation de base des adultes?*

*Qu'est-ce qui est nécessaire pour que l'apprentissage collaboratif soit productif?*

*Qu'est-ce que le travail de cas montre comme étant important pour la conception et la mise en œuvre de l'EBA?*

*Quelles sont les conséquences pour la formation et la qualification des animateurs de l'éducation de base des adultes?*

### 5.4.2. Groupes cibles

Nous prévoyons d'inviter des professionnels expérimentés au cours pilote afin de réunir un large éventail d'expertise et de travailler avec un grand nombre de compétences. Le cours pilote ayant été programmé au début des vacances d'été, certains des experts que nous avons invités pourraient ne pas être en mesure de participer. Par conséquent, certains des participants pourraient être beaucoup moins expérimentés que d'autres. Les participants ne doivent pas payer pour le cours, mais il leur sera demandé de s'engager dans des cadres

d'apprentissage collaboratif et de contribuer au développement d'une matrice de compétences européenne. Nous limitons le nombre de participants à 12.

### 5.4.3. Contenus et objectifs

Le cours pilote comprendra un lancement et un atelier de trois jours trois semaines plus tard. Entre les deux, les participants travailleront sur une mission de transfert qui consiste en une préparation méthodique et liée au sujet (compétences, obstacles à l'apprentissage, pratique délibérée, apprentissage collaboratif) ainsi qu'en un choix d'études de cas sur lesquelles travailler pendant l'atelier.

Les objectifs du Kick-off sont principalement d'apprendre à se connaître et de créer la confiance nécessaire à un cadre de collaboration productif. En outre, les participants ont l'occasion de se familiariser avec les "instruments" et les enjeux de la collaboration: cadre du projet, notions théoriques, approches méthodiques, études de cas.

Les objectifs de la mission de transfert sont d'approfondir les connaissances théoriques et de réfléchir aux implications de l'approche méthodique, ainsi que de se familiariser avec des méthodes spécifiques d'apprentissage collaboratif et de relier le cadre théorique à l'expérience pratique.

Les objectifs de l'atelier de trois jours sont de réfléchir aux types d'obstacles à l'apprentissage qui sont pertinents dans l'éducation de base des adultes, de prendre conscience des compétences relatives à la planification et à la mise en œuvre de cadres didactiques concrets, de réfléchir à ses propres compétences et attitudes en tant qu'animateur dans l'éducation de base des adultes ainsi que d'expérimenter l'apprentissage collaboratif et de l'évaluer - pour l'atelier et pour sa propre pratique. Chaque jour est étiqueté différemment: "connaissances", "compétences", "attitude" - se rapportant à différents types de ressources renforçant les compétences et respectivement axées sur l'analyse situationnelle, les interventions et la réflexion sur le professionnalisme/les attitudes.

<b>Coup d'envoi (4 heures)</b>
[Introduction] / Familiarisation: Mon parcours (biographique lié au travail) jusqu'à cet atelier
Atelier de synthèse / questions et préoccupations des participants
Définition de la compétence / Modèle Ko-Re: Implications pour la pratique, pour l'auto-compréhension professionnelle, pour cet atelier (contribution et bref échange en plénum).
Apprentissage et obstacles à l'apprentissage: Domaines, manifestations (apport et échange d'expériences dans des groupes de discussion)
Apprentissage collaboratif (affectation à un "mini-laboratoire" en petits groupes: Qu'est-ce que c'est? En quoi est-il lié à mon expérience? Comment cela pourrait-il fonctionner dans l'atelier?)  ----- ou -----

Deliberate practice (devoir pour le mini-laboratoire en petits groupes: Qu'est-ce que c'est? Comment est-ce lié à mon expérience? Comment cela pourrait-il être lié au contenu de l'atelier? Que pensez-vous de la distinction entre expertise et compétence "ordinaire"?)
Partage - avec la possibilité de mettre à disposition des besoins de communication ou de discussion plus étendus pour la suite du processus de l'atelier (documentation des résultats).
Mission de transfert (expliquer et répondre à d'éventuelles questions)
Feedback

<b>Coup d'envoi (4 heures)</b>
Vérification: À quoi sert l'atelier?
Réserve pour les questions et les sujets de discussion (sur la base de la mission de transfert) avec de courts commentaires / explications
Collection des cas
Labo 1: Analyse de la situation (équipe réflexive)
Partage / Collecte de matériel pour la documentation: Comment avons-nous procédé et qu'est-ce qui a ou n'a pas bien fonctionné? Quels étaient les obstacles à l'apprentissage thématique? Quelles sont les compétences que nous avons "repérées"?
Évaluation intermédiaire: S'il vous plaît, plus de... / S'il vous plaît moins de ... / Veuillez continuer ... / S'il vous plaît, ne recommencez pas ....

<b>Jour 2 (6 heures)</b>
Vérification: Regarder la journée d'hier - Quelle compétence en matière de gestion des obstacles à l'apprentissage est-ce que je m'attribue à moi-même et à une autre personne? à moi-même et à une autre personne (cartes, étiquetées au recto et au verso)?
Entrée de la méthode sur demande: Équipe interne, Storytelling
Lab 1/2: Analyse de la situation/interventions respectivement options d'action (Équipe réflexive, équipe intérieure, narration)
Partage / Documentation
Débriefing du travail sur le cas (traitement de la méthode)
Labo 2: Interventions / Options d'action (équipe de réflexion, recadrage, narration)
Partage / Documentation

<b>Jour 3 (6 heures)</b>
--------------------------

Vérification : Qu'est-ce qui reste en suspens ?
Sujets / Questions - A quoi l'animateur doit-il consacrer de l'espace/du temps ?
Obstacles à l'apprentissage - A quoi sommes-nous confrontés? (Remue-méninges) Quelles sont les compétences requises pour y faire face? (profil de compétences des formateurs)
Lab 3 : Attitude - Professionnalisme, normes
Partage / Documentation (Flashlight : Où/comment mon attitude a-t-elle été remise en question de manière productive ?)
"Bavardage sur les compétences" : Les participants s'attribuent mutuellement des compétences en binôme et réagissent aux attributions.
Évaluation des laboratoires : méthodique, thématique
Identification des compétences (en gardant à l'esprit le profil de compétences mentionné ci-dessus, en considérant les attitudes et en tenant compte de la situation)
Équilibre/résultat personnel: Une compétence personnelle qui est devenue tangible pour moi/ Une compétence que j'aimerais développer davantage
Réactions : L'atelier ..., parce que ...

## 5.4.4. Méthodes, modèles et concepts de l'approche

### *Apprentissage par les pairs*

Même si un facilitateur planifierait et encadrerait l'atelier, l'apprentissage par les pairs était une dimension essentielle du cadre de l'atelier. Les principaux aspects sont énumérés et expliqués dans ce qui suit

### *Mini-Labs*

L'acquisition de connaissances pendant le lancement se fera en partie au sein de petits groupes de pairs qui discuteront des apports (de manière controversée) et les mettront en relation avec leur expérience.

### *Labs*

Les études de cas se dérouleront en petits groupes de participants sans l'intervention de l'animateur. Ceux-ci décideront du cas, de la méthode à appliquer, de la présentation des résultats. La nécessité d'un "méta-trottoir" (avec ou sans l'animateur) pour évaluer la productivité du processus pour tous les participants impliqués pourrait apparaître, mais ce serait aussi une expérience d'apprentissage.

### *Partage*

Puisque les travaux ne se dérouleront pas en plénière, il y aura des séquences dans le but de mettre les principaux résultats à la disposition des autres participants et de les documenter.

## Débriefing

On s'attend à ce que la plupart des participants n'aient pas beaucoup d'expérience dans le travail de cas structuré et les méthodes connexes (voir ci-dessous), ni dans les contextes d'apprentissage collaboratif explicite. Par conséquent, l'échange d'opinions au niveau méta sur les défis et les opportunités rencontrés sera un processus d'apprentissage.

## Autres formes d'apprentissage par les pairs

- Discussions éventuelles sur des attitudes et des approches controversées
- "Bavardage sur la compétence
- Apprendre du point de vue de l'autre personne sur mon action et ma réflexion dans une situation spécifique.

Et enfin, il faut noter que le facilitateur est également un pair qui est un professionnel expérimenté dans l'éducation de base des adultes.

## Work Based Learning

Le travail sur dossier est bien sûr une forme d'apprentissage par le travail. Le choix et l'adaptation de cas adaptés aux laboratoires permettront à la plupart des participants qui n'ont pas l'habitude de travailler sur des cas d'espèce d'apprendre.

Pendant l'intervalle entre le lancement et l'atelier, les participants auront l'occasion d'intégrer leurs réflexions sur les obstacles à l'apprentissage dans leur pratique, ce qui générera éventuellement un processus d'apprentissage sur la différenciation et l'identification possibles des obstacles à l'apprentissage. Nous espérons qu'il y aura un transfert des idées dans la pratique après l'atelier.

## l'apprentissage mixte

Nous n'avons prévu aucune configuration en ligne, car nous pensons que l'atelier de trois jours en présence permettra un échange informel pendant les pauses et éventuellement à la fin des journées. Nous espérons que les participants seront en contact et en confiance les uns avec les autres de manière plus directe en présence, ce que nous considérons comme une condition préalable importante pour un échange fructueux et ouvert dans les laboratoires.

### 5.4.5. Méthodes et modèles spécifiques aux pays

Les laboratoires susmentionnés sont conçus explicitement pour le cours pilote. Pour les travaux pratiques qui se déroulent dans ces laboratoires, les participants recevront des apports méthodiques et des modèles pour l'apprentissage collaboratif (Reflecting Team,), l'analyse de situation (storytelling, reframing, inner team), les interventions (4 facteurs de TZI, modèle du cube de Cohen / Smith et Reddy) ainsi que des questions visant à la réflexion sur les facteurs attitudeux et la compréhension de soi professionnelle. La méthode *de la classe inversée* est un moyen de limiter l'apport à ce qui importe pour les participants.

## 6. Références

Andersen, Tom (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. WW Norton & Co.

Andersen, Tom (1995). Reflecting Processes; Acts of Informing and Forming. You can borrow my eyes, but you must not take them away from me! In: Friedman, S. (ed.). *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*. New York: Guilford, pp. 11-37.

Bion, Wilfred Ruprecht (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.

Cox, Jane A; Bañez, Lynn; Hawley, Lisa D and Mostade, Jeffrey (2003). Use of the reflecting team process in the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, Vol. 28, No 2, pp. 89-105.

Cox, Jane Anne (1997). *Use of reflecting teams in counselor supervision: Supervisees' and supervisors' perceptions*. Kent State University.

Darling-Hammond, Linda and McLaughlin, Milbrey W (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, Vol. 76, No 8, pp. 597-604.

Dillenbourg, P.; Baker, M.; Blaye, A. and O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In: Spada, E. and Reiman, P. (eds). *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* Oxford: Elsevier, pp. 189-211.

Drucks, Stephan ; Bauer, Ullrich and Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 34, No 3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung), pp. 48-58.

Ericsson, K. Anders (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In: Ericsson, K. Anders (ed.). *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. New York, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 405-431.

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th. and Tesch-Römer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, Vol. 100, No 3, pp. 363-406.

Hefler, Günter ; Steinheimer, Eva and Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In: Göhring, Silvia (ed.). *Die vergessene Hälfte - Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis - Isotopia 2018/96*. Graz: Isop Graz, pp. 13-24.

Jäckel, Christiane and Weber, Corinna (2014). Auswirkungen von Settingveränderungen bei der Methode „Reflecting Team“ auf den Beratungsverlauf *Praxisfelder der systemischen Beratung*: Springer, pp. 95-119.



Luomi-Messerer, Karin and Markowitsch, Jörg (2006). *VQTS model - A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienna

Markowitsch, Jörg; Becker, Matthias; Spöttl, Georg and Luomi-Messerer, Karin (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32, No no. 2/3, pp. 171-186.

OECD (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS*, OECD Publishing Paris.

Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning Paris.

Von Schlippe, Arist and Schweitzer, Jochen (2019). *Systemische Interventionen*. utb GmbH.

Winther, Esther; Paeßens, Jessica; Ma, Beifang; Tröster, Monika and Bowien-Jansen, Beate (2021). Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung. *ZfW*, Vol. 44, pp. 285-309.

## 7. Annexs