



Bridging Barriers

Rendre la compétence visible

**Partage des connaissances tacites des praticiens
de l'éducation de base des adultes à travers l'Europe**

Quatre pays - Quatre approches

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



bridgingbarriers.eu



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

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

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

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.



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:
ISOP GmbH, A-8020 Graz
Dreihackengasse 2
Phone: +43 316 76 46 46
isop.at
ISOP, February 2022



CC BY-SA 4.0

CONTENU

1	INTRODUCTION	7
1.1	CONTEXTE	7
1.2	LES OBJECTIFS DU PROJET BRIDGING BARRIERS	8
2	L'APPROCHE DE BRIDGING BARRIERS	11
2.1	BESOINS D'APPRENTISSAGE DES PARTICIPANTS EN EDUCATION ET FORMATION DES ADULTES	11
2.2	APPROCHES AXÉES SUR LE CONTENU VERSUS APPROCHES ORIENTÉES SUR "BARRIÈRE À L'APPRENTISSAGE" ET SUR LES SOLUTIONS	13
2.3	L'IDEE DE "DELIBERATE PRACTICE"	15
2.4	L'APPROCHE DE L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS – UN PROGRAMME-CADRE	16
2.4.1	Groupes cibles	17
2.4.2	Conception et organisation du cours	17
2.4.3	Contenu commun, méthodes et objectifs de la formation	19
3	L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN AUTRICHE	21
3.1	INTRODUCTION	21
3.2	PLANIFICATION	21
3.2.1	Groupes cibles	21
3.2.2	Contenu et objectifs	21
3.2.3	Méthodes, modèles et concepts de l'approche	21
3.2.4	Méthodes et modèles spécifiques chaque pays	23
3.3	DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION	24
3.3.1	Kick-Off	24
3.3.2	Entrer dans le sujet	24
3.3.3	Le module clé (deux jours et demi en juin 2021)	26
3.3.4	Dérivation des compétences à partir du module clé	27
3.4	LEÇONS APPRISES, RÉSULTATS	31
3.4.1	L'apprentissage par les pairs est une approche	31
3.4.2	L'implication des apprenants est nécessaire pour réussir	31
3.4.3	Les connaissances expérientielles deviennent visibles grâce au processus d'apprentissage collaboratif	32
3.5	RÉFLEXION PERSONNELLE	32
	Claudia Miesmer	32
	Martin Leitner	35
4	L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN ITALIE	37
4.1	INTRODUCTION	37
4.2	PLANIFICATION	37
4.2.1	Groupes cibles	37
4.2.2	Contenu et objectifs	37
4.2.3	Méthodes, modèles et concepts de l'approche	38
4.2.4	Méthodes et modèles spécifiques à chaque pays	40

4.3	DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION	41
4.3.1	Réunions en ligne	41
4.3.2	Atelier en présentiel	42
4.4	ENSEIGNEMENTS TIRÉS, RÉSULTATS	44
4.5	RÉFLEXION PERSONNELLE	45
	Matilde Tomasi	45
	Elena De Zen	46
5	L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN SLOVAKIE	48
5.1	INTRODUCTION	48
5.1.1	Domaines de l'éducation de base des adultes	48
5.2	PLANIFICATION	50
5.2.1	Groupes cibles	50
5.2.2	Contenu et objectifs	50
5.2.3	Méthodes, modèles et concepts de l'approche	50
5.3	DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION	51
5.3.1	Coup d'envoi/Introduction	51
5.3.2	Auto-étude	51
5.3.3	Organisation de l'atelier	51
5.4	LEÇONS APPRISES, RESULTATS	53
5.4.1	Facteurs de motivation dans l'apprentissage de base des adultes	53
5.4.2	Facteurs psychosociaux de l'éducation de base des adultes	55
5.5	RÉFLEXION PERSONNELLE	55
	Radoslav Vician	55
6	L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN SUISSE	57
6.1	INTRODUCTION	57
6.2	PLANIFICATION	57
6.2.1	Groupe cible	57
6.2.2	Contenu et objectifs	58
6.2.3	Méthodes, modèles et concepts de l'approche	60
6.2.4	Méthodes et modèles spécifiques à chaque pays	61
6.3	DESCRIPTION DE L'IMPLEMENTATION	61
6.3.1	Coup d'envoi	61
6.3.2	Atelier: Jour 1 – 3	62
6.4	LEÇONS APPRISES, RÉSULTATS	62
6.4.1	Rendre les compétences explicites	62
6.4.2	Les obstacles à l'apprentissage et la notion d'expertise	65
6.4.3	Apprentissage collaboratif et auto-organisation	66
6.4.4	Le groupe hétérogène de participants	66
6.4.5	Ce qui s'ensuit pour la "qualité" de l'éducation de base des adultes	67
6.5	RÉFLEXION PERSONNELLE	68
	Lea Pelosi (facilitateur)	68

1 INTRODUCTION

Eva Steinheimer et Günter Hefler, 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.

1.1 CONTEXTE

L'autonomisation des adultes, qui fonctionne en leur donnant accès aux compétences de base, est un objectif clé de l'éducation des adultes en tant que mouvement social en Europe depuis le XIXe siècle. L'éducation des adultes est ainsi comprise comme un contre-mouvement, utilisant l'offre de formation des adultes comme un outil de lutte contre la violation des droits individuels et contre toute forme d'injustice instillée par le cadre institutionnel d'une société, le système éducatif formel en particulier. La dimension conflictuelle inhérente explique pourquoi l'éducation de base des adultes est loin de bénéficier d'un soutien inconditionnel sur de longues périodes, mais nécessite le travail constant des organisations de mouvements sociaux qui font pression pour qu'elle soit correctement dispensée. L'éducation de base des adultes, étant un domaine „rebelle” qui résiste aux exigences d'efficacité et d'efficience, „passe de la mode” parmi les responsables politiques à maintes reprises¹.

Alors que l'apprentissage des adultes développait son identité dans une opposition ferme par rapport à l'éducation formelle dans les années 1970, les réformes scolaires ont estompé les frontières inhérentes au „clivage formel/non formel” au fil des ans (Rogers, 2004). Cependant, même dans un domaine comme l'éducation de base des adultes, qui a été fondée à cette fin, surmonter les „péchés capitaux de l'éducation formelle” (Freire, 2005 [1971]) reste une tâche difficile à réaliser et de nombreuses lacunes de la scolarisation tendent à réapparaître sous de nouvelles formes de camouflage. Avec chaque cycle de renouvellement de l'éducation de base des adultes pour des groupes d'apprenants toujours changeants, les dimensions conflictuelles inévitablement présentes sur le terrain redeviennent visibles. Par exemple, dans de nombreux pays européens, les réfugiés sont devenus le plus grand groupe cible de l'éducation de base des adultes. En conséquence, les résultats des régimes migratoires illibéraux et l'hostilité croissante vis-à-vis des migrants dans des fractions plus larges de la société sont contrecarrés par des tentatives d'éducation de base des adultes afin de

¹ Pour les différentes histoires de l'éducation de base des adultes, voir NCSALL: Publications (<https://www.ncsall.net/index.php?id=15.html>) ou les chapitres correspondants dans (Löffler & Korfkamp, 2016 ; Perin, 2020).

répondre aux besoins de leurs apprenants et leur offrir toutes les opportunités d'apprentissage dont ils ont besoin pour trouver leurs chemins et vivre selon leurs préférences.

Avec l'augmentation de l'offre de financements publics, ces derniers étant essentiels pour l'expansion de l'offre, les formes de gouvernance présentes dans l'éducation formelle des adultes ou la politique active du marché du travail gagnent en importance, exhortant les praticiens de l'éducation de base des adultes à défendre les principes de leur domaine contre les pressions exogènes autant que possible. Ils savent que l'apprentissage cessera lorsqu'ils ne pourront plus maintenir les conditions de base nécessaires pour l'apprentissage des adultes. Des violations claires du code de conduite de l'éducation des adultes, comme par exemple en rendant la participation obligatoire ou en imposant des examens à haut enjeu aux participants (par exemple pour maintenir leur permis de séjour), mettent à rude épreuve les praticiens, qui visent à fournir un environnement propice à l'apprentissage malgré ces circonstances défavorables.

Les besoins des apprenants et les politiques qui interfèrent avec le domaine imposent des exigences élevées aux praticiens. De nombreux praticiens sur le terrain vivent leur travail comme leur vocation et sont prêts à s'appliquer au maximum, permettant ainsi aux participants d'apprendre et de grandir contre vents et marées. Cependant, pour pouvoir rester sur le terrain pendant de longues périodes, les éducateurs d'adultes ont eux-mêmes besoin de soutien. Ils ont besoin d'une rémunération équitable, d'un emploi continu et de conditions de travail durables, qui leur permettent de développer et de défendre leur vision du professionnalisme. Pour atteindre ces objectifs collectifs, ils doivent s'organiser en tant que groupe professionnel et faire entendre leur voix vis-à-vis des décideurs politiques et des organisations prestataires qui les emploient. Les tâches variées d'apprendre et de trouver son rôle dans la "politique de la vie professionnelle" et les conflits sociaux qui envahissent le champ constituent ainsi une composante essentielle.

1.2 LES OBJECTIFS DU PROJET BRIDGING BARRIERS

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 & Markowitsch, 2006 ; Markowitsch, Becker, Spöttl, & Luomi-Messerer, 2008) pour le développement d'une telle matrice,
- un programme pour un cours de formation des formateurs destiné aux enseignants de l'EBA et ciblant leurs compétences pour aider les élèves à surmonter les obstacles à l'apprentissage,
- le présent 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 de Covid-19 de multiples façons. Malgré tous les obstacles et par la prolongation de la durée du projet, l'équipe de projet a réussi à faire face à la situation et à réaliser toutes les activités prévues. 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.

La matrice de compétences a été conçue selon l'approche VQTS qui suit une compréhension large du terme compétences, incluant les compétences cognitives (connaissances), les compétences fonctionnelles (aptitudes) et les compétences sociales (comportement) (Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl et Luomi-Messerer, 2008). Un certain nombre de domaines de compétences sont définis à partir des tâches principales identifiées. Pour chaque domaine de compétences, entre deux et six étapes de développement des compétences permettent de saisir le développement des compétences. Toutefois, le nombre de niveaux dépend uniquement de la complexité des tâches et - du point de vue d'un praticien expert - du nombre d'étapes de développement professionnel observables dans le domaine de travail particulier. Les aptitudes non techniques et les compétences clés sont considérées comme nécessaires à l'exécution des tâches principales et ne sont donc pas décrites séparément comme des domaines de compétences spécifiques, mais comme inhérentes aux descriptions des compétences, le cas échéant. Cela implique également que - bien que, par exemple, des niveaux élevés de compétences interprofessionnelles soient requis en tant que tels pour toutes les activités - il n'est pas suffisant de posséder de tels niveaux de compétences, mais il est nécessaire d'appliquer ces compétences pour compléter une tâche spécifique (par exemple, résoudre un conflit au sein d'un groupe d'apprenants). Cette approche est guidée par l'idée que, pour les enseignants d'EBA, leur compétence clé est liée à leur capacité à aider les participants à surmonter des difficultés d'apprentissage considérables. Ces dernières peuvent être liées à des problèmes au niveau cognitif et psychosocial. Pour aider à rendre l'apprentissage possible, les enseignants appliquent des stratégies, qui peuvent être résumées par le concept de "deliberate practice" (Hefler, Steinheimer, & Wulz, 2018).

Le processus de validation de la matrice de compétences a été soutenu par les retours recueillis lors d'entretiens avec des experts et le processus continu de discussions au sein du consortium du projet, dans les cours pilotes et l'atelier international, et la matrice a été 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 parmi les 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 "deliberate practice" 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 a été adapté aux conditions préalables et aux besoins des quatre organisations participantes et a été mis en œuvre dans quatre cours pilotes suivant l'approche "Bridging Barriers" en été et en automne 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 sont documentés dans cette publication. Elle est destinée à servir de manuel et d'inspiration pour le développement d'offres de formation continue similaires à travers l'Europe. Des éléments de notre travail sont déjà utilisés dans les activités continues de certains partenaires du projet et nous espérons que l'esprit vivant qui s'est développé dans les cours "Bridging Barriers" et qui est décrit dans les chapitres spécifiques aux pays (chapitres 3-6) se répandra au-delà de notre consortium.

Nous espérons susciter l'intérêt pour notre approche dans la communauté de l'éducation de base des adultes et sommes heureux de nous engager dans d'autres échanges à l'avenir.

2 L'APPROCHE DE BRIDGING BARRIERS

Günter Hefler et 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.²

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 EN EDUCATION ET FORMATION DES ADULTES

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 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

² <https://h2020enliven.org/home/>

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 position, 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.

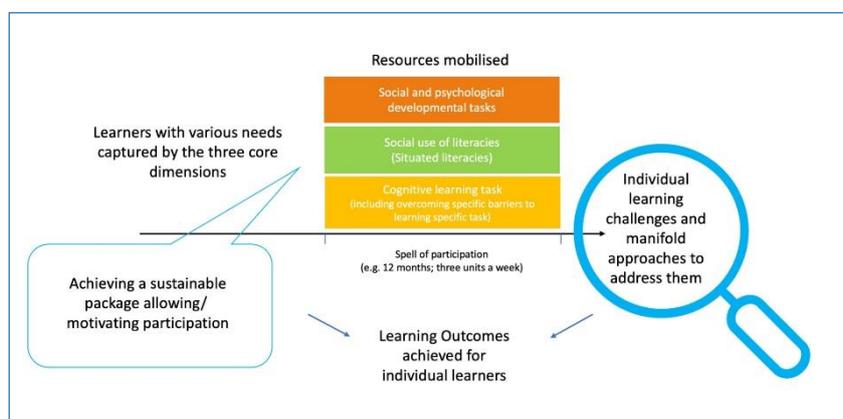


Figure 1: Typologies des défis/tâches abordés dans l'éducation de base des adultes. Source: 3s

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" 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.

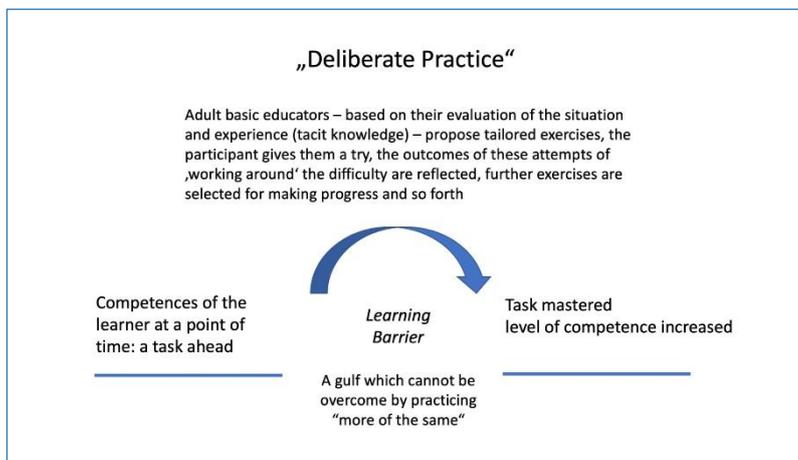
Dans son étude la plus marquante, il a suivi des étudiants jouant d'un instrument sur des périodes plus longues, en mesurant les efforts fournis et les progrès réalisés (K. A. Ericsson, 2009). En investissant uniquement plus de temps dans l'exercice physique, leurs progrès restent limités, un plus grand 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

Figure 2: La "deliberate practice" comme modèle d'apprentissage. Source: 3s



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.

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'entrons 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.

2.4 L'APPROCHE DE L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS – UN PROGRAMME-CADRE

L'une des principales activités du projet concerne le développement d'un modèle pour une activité d'apprentissage par les pairs destinée aux enseignants de l'éducation de base des adultes. Le modèle développé pour une telle formation est décrit dans les sections suivantes. Il est basé sur la recherche sur le contexte de travail et les besoins de formation complémentaire des enseignants de l'EBA entreprise 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.

2.4.1 Groupes cibles

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.

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.

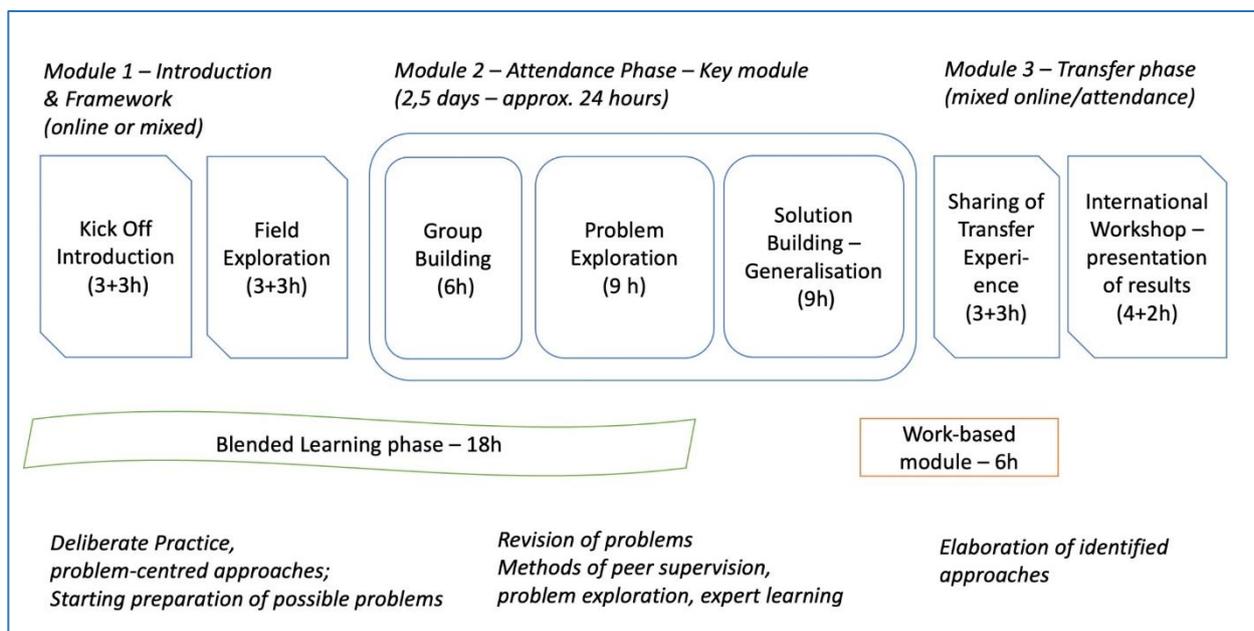
2.4.2 Conception et organisation du cours

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 3: Conception de la type idéale bien sûr. Source: 3s



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.

2.4.3 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 structurée
- 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 spécifiques à chaque pays de cette publication, il sera montré comment les organisations partenaires ont adapté l'approche commune qui s'est avérée suffisamment flexible dans sa conception modulaire pour être adaptée aux besoins spécifiques. Il y a eu des écarts dans la chronologie des différents éléments constitutifs (par exemple, modules en ligne et en présence, phases d'apprentissage mixte) et dans la durée globale et les dispositions prises (par exemple, atelier sur un week-end ou plus). Dans un cas, les participants au cours ont même décidé de se réunir plus souvent que prévu. Dans tous les cours pilotes, il y a eu des variations dans la présentation et l'intensité de la discussion de l'approche théorique et, comme cela était inhérent à l'objectif du cours, beaucoup d'espace pour que les participants puissent se concentrer sur les cas et les défis de leur choix. Dans trois cours, un animateur a guidé les activités, tandis qu'en Autriche, les membres du groupe se sont partagé les tâches d'animation. Les méthodes utilisées sont très variées et sont décrites en détail dans les chapitres consacrés à chaque pays. Tous les cours ont utilisé la plateforme d'apprentissage du site Web Bridging Barriers, qui est accessible à toutes les personnes intéressées, même au-delà de la durée du projet.

Références

- Bion, Wilfred Ruprecht. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.
- Drucks, Stephan, Bauer, Ullrich, & Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung)), 48-58.
- Ericsson, K. Anders. (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In K. Anders Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (pp. 405-431). New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. Anders (ed.) (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (Second edition. ed.).
- Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th., & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Freire, Paulo. (2005 [1971]). *Pedagogy of the oppressed - [30TH ANNIVERSARY EDITION]*. New York: continuum.
- Hefler, Günter, Steinheimer, Eva, & Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In Silvia Göhring (Ed.), *Die vergessene Hälfte - Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis - Isotopia 2018/96* (pp. 13-24). Graz: Isop Graz.
- Löffler, Cordula, & Korfkamp, Jens. (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: UTB.
- Luomi-Messerer, Karin, & 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, & Luomi-Messerer, Karin. (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, 32 (no. 2/3), 171-186.
- Perin, Dolores (ed.) (2020). *Wiley handbook of adult literacy*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Rogers, Alan. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education? CERC Studies in comparative education no 15*: Hong Kong Comparative Education Research Centre (CERC), Faculty of Education, Hong Kong University.

Tous les comptes rendus des projets peuvent être consultés sur bridgingbarriers.eu

3 L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN AUTRICHE

Martin Leitner et Claudia Miesmer, ISOP, Graz, Autriche

3.1 INTRODUCTION

L'éducation de base des adultes (EBA) fait partie de l'éducation de base des adultes non formelle. Comment mieux l'ancrer dans le système éducatif autrichien, comment les éducateurs de base pour adultes (EBA) peuvent-ils développer leurs compétences professionnelles? Les EBA ont des connaissances et des compétences qu'ils acquièrent au cours de leur pratique professionnelle. Ces connaissances et ces compétences sont généralement disponibles sous forme de connaissances expérientielles (connaissances tacites).

Le cours pilote, et en particulier les modules clés de la part de l'ISOP dans Bridging Barriers, a été conçu comme un atelier de formation continue. Il devait traiter de nos connaissances expérientielles en tant qu'enseignants et experts. Notre objectif était que ce savoir devienne conscient et manifeste au moyen d'exemples de cas traités conjointement. Nous voulions ainsi nommer l'action professionnelle, rendre les connaissances explicites et nommer les compétences dérivées de l'action.

3.2 PLANIFICATION

3.2.1 Groupes cibles

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

3.2.2 Contenu et objectifs

- identifier et nommer les obstacles à l'apprentissage
- 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.

3.2.3 Méthodes, modèles et concepts de l'approche

Peer Learning

Dans les études de cas tirées de la pratique, les obstacles à l'apprentissage devaient être identifiés, les actions spécifiques (comme la "deliberate practice") pour surmonter les obstacles à l'apprentissage devaient être nommées et comparées, puis les compétences devaient être dérivées de ces actions. "L'apprentissage entre pairs" décrit une situation d'apprentissage égalitaire dans laquelle des

partenaires professionnels échangent leurs connaissances, leurs idées et leurs expériences et apprennent les uns des autres.³

En raison des différences de terminologie entre l'anglais et l'allemand, nous utilisons les termes "apprentissage par les 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. Nous avons donc voulu 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 était 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 étions bien conscients de nos rôles multiples: la dichotomie entre le rôle d'hôte et celui de communicateur. Nous avons planifié le cours pilote et les modules et avons réfléchi à l'avance au contenu, aux résultats possibles et aux développements. Nous avons également défini un cadre de méthodes, d'approches et de procédures qui nous semblait logique. Cependant, nous avons toujours voulu faire de la médiation: L'apprentissage par les pairs signifie que les experts travaillent et apprennent ensemble.

Work based learning (WBL) - Apprendre dans et à partir de la pratique

WBL (la formation en situation 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.⁴

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 avons voulu examiner des situations issues de notre pratique professionnelle personnelle sous un angle nouveau. Sous l'impression des concepts présentés, nous voulions travailler sur des cas que nous avons nous-mêmes vécus. Nous voulions examiner nos actions passées (réussies ou non) et réfléchir: Quelles questions problématiques auraient pu être présentes? Quelle approche a été adoptée pour surmonter les obstacles dans le processus d'enseignement et d'apprentissage? Quelles nouvelles interventions ont été utilisées? Comment le dépassement de 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, l'apprentissage mixte s'est déroulé 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 avons échangé des documents, de la littérature à lire, des liens et des tâches. Certainement en raison de la pandémie, les réunions en ligne ont eu lieu via Zoom, où nous avons pu échanger des informations en plénière et "en direct". En principe, cependant, nos réunions ont été conçues comme des événements en face à face et se sont tenues comme telles, car nous pensions que l'espace virtuel ne pouvait pas offrir un substitut totalement adéquat.

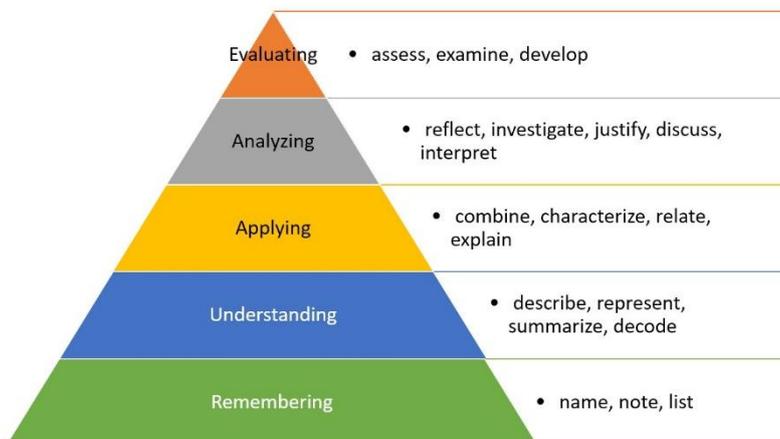
³ <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/glossar/peer-to-peer-learning>

⁴ L'apprentissage sur le lieu de travail: Un manuel à l'intention des décideurs politiques et des partenaires sociaux des pays partenaires de l'ETF
<https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social-0>

3.2.4 Méthodes et modèles spécifiques chaque pays

Taxonomie de Bloom

Utilisation du modèle de compétences de Benjamin Bloom⁵, nous avons prévu de travailler sur des études de cas tirées de notre propre pratique dans ce que l'on appelle le module principal ou module clé. Nous voulions nommer, expliquer, analyser et examiner nos actions à partir des études de cas que nous avons nous-mêmes expérimentées. En suivant cette procédure, nous voulions ensuite déduire les compétences implicites des formateurs de base pour adultes à partir des actions nommées.



Taxonomie de Bloom, Illustration: ISOP

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*"⁶ (Orientation vers les résultats d'apprentissage ou Directive pour la création d'un curriculum orienté vers les résultats d'apprentissage) s'est avérée utile dès la phase de planification, mais aussi 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 doivent 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.

⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

⁶ Reinhard Zürcher: *Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen.* Wien 2012. <https://wba.or.at/de/fachinfo/lernergebnisorientierung.php>

3.3 DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION

Le programme-cadre comprenait

- des événements conjoints avec des experts de l'EBA
- le module de base ou module clé dans un atelier de deux jours et demi
- une phase de transfert

L'ISOP a planifié plusieurs réunions avec les collègues. Grâce à l'alignement continu des idées, nous voulions devenir capables d'agir ensemble afin d'atteindre un contenu et des objectifs élaborés en coopération.

3.3.1 Kick-Off

Malgré les défis posés par la pandémie de Corona, le premier événement a été conçu comme un événement en face à face pour permettre aux participants de se connaître physiquement. Les réunions en face à face nous ont permis de communiquer les points clés plus directement et de discuter des problèmes de manière plus diversifiée. Par exemple, nous avons commencé par discuter du domaine des obstacles à l'apprentissage et de l'idée de la *deliberate practice*, de l'apprentissage par les pairs et de l'apprentissage coopératif, ainsi que du modèle de taxonomie de Benjamin Bloom. En introduisant ce concept, nous voulions créer un cadre de référence commun que nous garderions toujours à l'esprit et auquel nous nous référerions au fur et à mesure que nous avancerions.

3.3.2 Entrer dans le sujet

Lors de la deuxième réunion, nous avons formulé en groupe des questions portant sur la visibilité des compétences professionnelles. Deux questions ont été travaillées en groupe:

Que signifient pour moi les termes d'apprentissage par la découverte, d'apprentissage par la pratique, d'apprentissage par l'enseignement?

Les déclarations suivantes ont été faites:

- L'apprentissage par la découverte n'est souvent pas reconnu comme un apprentissage par les participants. Ils demandent: "Quand est-ce qu'on commence à apprendre?".
- Tout le monde doit lâcher un filet de sécurité dans le processus, enseignants et apprenants.
- Il y a des sujets qui penchent pour l'apprentissage par la pratique, comme les sciences et la géométrie.
- L'apprentissage doit être perçu comme une action, et non comme l'accumulation de connaissances.
- Il reste à savoir si les objectifs d'apprentissage des participants peuvent être atteints par d'autres cadres d'apprentissage.
- Les apprenants doivent être guidés vers l'action.

Dans quelles situations ai-je le sentiment de ne pas être bon? Quelles sont les tâches que je trouve difficiles dans mon travail?

Les déclarations suivantes ont été faites:

- L'éducation de base des adultes est souvent perçue comme étant sans but. L'apprentissage se fait plus facilement sans objectifs car "rien" ne doit être atteint. Cependant, cela crée un conflit avec l'e-PSA (certificat de fin d'études obligatoires orienté vers les adultes), car certains délais sont fixés.
- Quel contenu doit atteindre les élèves? Quel est l'essentiel? Lors d'une conversation, posez la question: Qu'est-ce qui vous a touché? Racontez-moi une histoire à ce sujet.

- Les examens classiques représentent un obstacle à l'apprentissage.
- Pensez à voix haute, à quoi pensez-vous maintenant? (Résolvez l'exemple mathématique au tableau). Il y a différentes solutions possibles à entendre ici.
- Vous devez en fait clarifier ensemble ce qui est bien, ce qui est mal.
- Les expériences Aha indiquent qu'il faut trouver le lien pour que l'apprentissage ait lieu (lien avec la réalité de la vie des participants).

Pour le traitement des études de cas, nous avons présenté l'approche suivante et nous nous sommes référés méthodiquement au modèle ABC d'Albert Ellis ⁷.

- A – "Activating events" [Activation des événements]: La situation décrit quand et comment l'enseignant a perçu un obstacle à l'apprentissage.
- B – "Beliefs" [croyances]: L'évaluation à ce moment-là devrait montrer comment la situation a été interprétée par l'enseignant à ce moment-là.
- C – "Consequences" [conséquences]: La conséquence demande si l'obstacle pourrait être résolu par une approche standard de l'instructeur ou une intervention alternative comme la deliberate practice.
- D – La quatrième question que nous nous posons: Comment l'enseignant a-t-il pu constater que la barrière a été surmontée?

Exemple d'exercice: Un obstacle à l'apprentissage psychosocial

Une participante d'Afghanistan, sans formation scolaire, a suivi un cours préliminaire afin de pouvoir ensuite terminer l'école obligatoire. Les formateurs (enseignement en équipe) n'ont pas pu détecter de progrès d'apprentissage pendant deux mois après un certain point, notamment en mathématiques. La participante se mettait beaucoup de pression car elle était sur le point d'être acceptée à l'e-PSA (école obligatoire). De plus, elle devait revoir sa famille après treize ans en Iran. Pour cette occasion, elle voulait présenter ses résultats scolaires à sa mère. Les formateurs ont appris ces informations lors de conversations individuelles avec la participante.

Intervention

Les formateurs ont reconnu cet obstacle. Ils ont donc modifié les leçons en faisant du voyage à venir le contenu de l'apprentissage. Grâce à cette intervention, le blocage de l'apprentissage s'est dissous, la participante a progressé dans son apprentissage et a pu bien préparer son voyage. À son retour, elle a fait de grands progrès, notamment en mathématiques. Le succès n'était donc pas attendu sous cette forme. Les compétences des formateurs en matière de changement de perspective, c'est-à-dire l'abandon des contenus d'apprentissage rigides et standardisés, se sont avérées essentielles. Les interventions apparemment sans but ont abouti à un résultat positif inattendu. Le fait de quitter le contexte étroit du cours a permis d'élargir le répertoire didactique des enseignants. L'exemple montre qu'une nouvelle approche peut faire tomber la barrière.

Les participants ont été chargés de trouver des exemples pratiques dans leur propre situation de travail quotidienne et de les travailler jusqu'au début du cours pilote.

⁷ <https://lexikon.stangl.eu/12609/abc-modell-der-emotionen>

3.3.3 Le module clé (deux jours et demi en juin 2021)



Trois chaises: A) Comment s'est passée votre matinée? B) A quoi pensiez-vous en venant ici? C) Que pouvez-vous apporter à la réussite de ce projet?

Nous utilisons la méthode Renko⁸ "chain thinking" pour stimuler notre réflexion collective. La question initiale était: "Que puis-je contribuer à la réussite?" Cette question nous a conduits à une discussion concernant la nécessité de changer de perspective et de rôle dans l'enseignement, ainsi qu'à noter que les processus, et pas seulement les résultats, sont importants dans les contextes d'apprentissage. Nous avons également discuté des raisons de participer au développement professionnel: affirmation de soi, curiosité pour les nouveaux contenus. Au cours de la discussion, notre événement a été perçu comme une

marmite dans laquelle on peut faire cuire ses propres idées avec les ingrédients des autres pour créer quelque chose de nouveau.

Le sujet des obstacles à l'apprentissage a été discuté en termes d'utilité: Les participants ont souvent des idées irréalistes. L'image d'une profession ne coïncide souvent pas avec les exigences réelles de la formation. Des objectifs vastes et lointains peuvent entraver l'apprentissage s'ils sont considérés comme le seul point d'orientation. À la fin de la première journée, nous avons posé la question des "points les plus confus" du groupe. Il s'agissait de questions et de sujets qui semblaient peu clairs et diffus.



Les points les plus "boueux"

Le lendemain, nous avons utilisé ces cartes pour former des nuages conceptuels sur les valeurs, les obstacles à l'apprentissage, les voies de la réussite et l'orientation vers les objectifs: Qui est à blâmer pour les obstacles à l'apprentissage? Comment et par qui les obstacles à l'apprentissage sont-ils définis ou évalués? Existe-t-il des formes intermédiaires de barrières d'apprentissage? Les interventions individuelles ou collectives sont-elles utiles? Les objectifs comme source de motivation: Qui fixe les objectifs? Quels sont les objectifs d'apprentissage, quels sont les résultats d'apprentissage?

Nous avons décidé, en tant que groupe, de remplacer le terme "obstacles à l'apprentissage" par "obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage", car l'attitude des enseignants est un élément essentiel du processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'idée d'une matrice de compétences pour les enseignants de l'éducation de base des adultes a été considérée globalement de manière critique. Qui est en mesure de juger à quel niveau se situe un enseignant par rapport à une certaine compétence? En outre, un problème fondamental dans la présentation écrite des descriptions de compétences dans les curriculums a été souligné: à savoir, comment peut-on décrire une compétence de manière générale sans qu'elle ne devienne finalement qu'une coquille de mots?

Au cours de la matinée, le conflit suivant a surgi:

Une participante de notre groupe a annoncé qu'elle ne pourrait pas venir l'après-midi du même jour en raison d'un cours d'allemand auquel elle devait assister, mais qu'elle aimerait beaucoup le faire. Dans ce contexte, elle avait remarqué que nous avions négligé la perspective des participants dans

⁸ Suivant une méthode de "Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung", ÖGPB

notre concept de cours. A partir de cette intervention, nous avons développé l'idée d'inviter les participants du cours d'allemand en tant qu'"experts de leur propre apprentissage" à nous rejoindre l'après-midi. Notre collègue a posé les questions suivantes à ses participants et a recueilli les réponses:

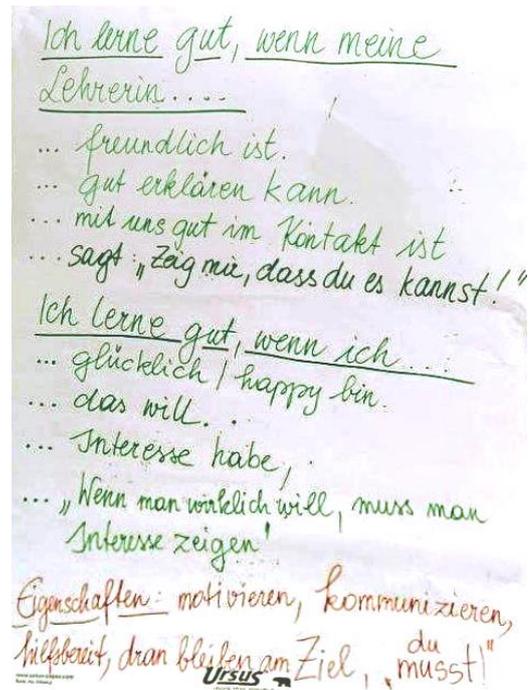
- J'apprends bien quand mon professeur ...
- J'apprends bien quand je...

En parallèle, nous avons défini nos objectifs personnels dans ce rôle inversé où nous serions désormais des apprenants et des auditeurs.

Collecte des réponses:

- adopter un point de vue différent
- être capable de poser de bonnes questions (fructueuses)
- être capable de donner suite à des réponses authentiques
- mettre en œuvre un apprentissage coopératif et participatif
- permettre aux participants de devenir autonomes
- permettre aux apprenants de se représenter eux-mêmes
- être capable de bien prendre les déclarations des participants
- satisfaire la curiosité
- créer des espaces de rencontre
- montrer de l'intérêt pour les personnes

Après avoir défini des objectifs, nous nous sommes réunis dans le jardin et, en tant qu'enquêteurs, nous avons joué le rôle de questionneurs qui interrogeaient des experts. Les participants avaient préparé des affiches, ils nous en ont parlé et nous avons posé des questions. Nous avons pris des notes individuellement, que nous avons ensuite traitées.



3.3.4 Dérivation des compétences à partir du module clé



Nous montrons ici la procédure en détail. Nous pensons que ce détail peut servir de polycopié, afin d'être utilisé et adapté par les lecteurs, en fonction de leurs propres pratiques.

Première étape Sur la base de nos notes pendant l'entretien, nous nous sommes raconté la situation (notre conversation avec les participants) et avons recueilli les déclarations mot à mot des participants.

- "Le professeur dit: 'Je crois en toi. Je crois qu'un jour, tu pourras apprendre n'importe quoi."
- "Elle me comprend comme son enfant."
- "J'apprends bien quand je crois en moi, que j'ai confiance en moi."
- "Tu dois changer d'avis. Tu dois faire des projets."
- "On doit parler, trouver ensemble ce qu'on peut faire".
- "75% doit venir de l'enseignant, 25% de moi".
- "J'apprends bien quand j'ai confiance en moi. Je me parle à moi-même [à haute voix]. Cela me rend plus fort".
- "Les enseignants sont censés être ponctuels".
- "Si je ne suis pas venu pendant trois jours, le professeur doit me demander quel est mon problème".
- En ce qui concerne l'apprentissage, "Il faut toujours essayer, un petit peu, un petit peu..."
- "Elle [l'enseignante] devrait aller bien. Je ne veux pas qu'elle soit stressée. Elle devrait avoir du temps libre. Alors elle ira bien".
- "Si notre enseignante a des problèmes, elle ne peut pas bien enseigner".
- Je ne me sens pas bien quand je ne comprends pas bien.
- "C'est mauvais si je ne comprends pas. [Alors ...] le temps est perdu".
- "J'apprends bien quand je suis heureux".

Deuxième étape A partir de ces déclarations, nous avons également déduit les souhaits généraux des participants pour les enseignants et les avons inscrits sur des cartes.

Dérivations relatives aux enseignants:

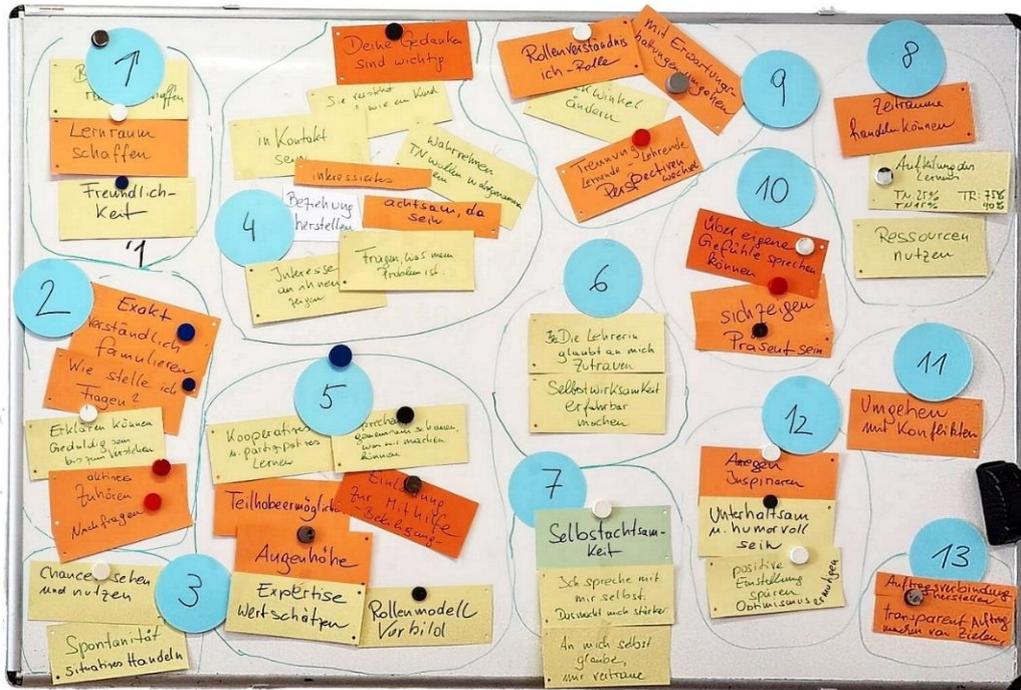
- Les apprenants veulent être remarqués.
- Les apprenants ont besoin d'intérêt, de sympathie, d'encouragement et de reconnaissance.
- Les apprenants ont besoin de bons concepts didactiques pour comprendre le contenu.
- Les enseignants doivent suivre les mêmes règles que les apprenants.
- Les apprenants sont sensibles à l'état mental et à l'attitude des enseignants.

Troisième étape Nous avons ordonné et trié ces cartes (avec les termes, les mots-clés, les dérivations, les compétences).

Les clusters (= domaines de compétences) ont reçu des numéros (1 - 13). (voir l'image du tableau blanc à la page suivante).

A partir de là, quatre personnes de notre groupe ont travaillé individuellement pour formuler les compétences des éducateurs de base.

Quatrième étape Après la fin de l'atelier, nous avons fusionné les différents documents et les avons étiquetés de K1 à K13 (les colonnes K désignent les domaines de compétences) dans le tableau suivant:



Collection de compétences devenues visibles, image de tableau blanc ordonnée.

	Membre du groupe 1	Membre du groupe 2	Membre du groupe 3	Membre du groupe 4
K1	Espaces d'apprentissage	Créer des espaces		L'espace d'apprentissage en tant que Lieux de bien-être
	Favorise les rencontres avec et entre les participants. Conçoit l'espace d'apprentissage. Accueille les participants dans l'espace d'apprentissage.	Reconnaît les espaces d'apprentissage comme des lieux d'épanouissement et perçoit l'espace d'apprentissage comme un lieu positif. Planifie les espaces d'apprentissage comme des espaces de rencontre intellectuels et réels.	Crée des espaces d'apprentissage conviviaux propices à la collaboration et aux rencontres.	Les éducateurs dans l'EBA peuvent créer des espaces d'apprentissage. Ils peuvent faire de ces espaces des lieux agréables pour que les gens se rencontrent et apprennent. Ils peuvent stimuler une atmosphère conviviale.
K2	Communication	Parler et écouter		Transfert des connaissances d'apprentissage
	Formule de façon précise et compréhensible. Utilise un langage simple, Explique les concepts et les relations de diverses manières. Répète le contenu en utilisant une variété de méthodes. Révise son propre enseignement. Pose des questions approfondies et de suivi. Pose des questions à partir d'une variété de perspectives.	Explique les problèmes d'une manière compréhensible et appropriée pour les participants. Fait un choix exact des mots. Pose des questions spécifiques, ouvertes et intellectuellement avancées.	Explique patiemment et précisément après avoir écouté avec bienveillance. Pose des questions pour apporter des éclaircissements.	Les éducateurs de l' EBA peuvent formuler de manière précise et compréhensible (niveau de langue des apprenants). Ils peuvent trouver patiemment des explications qui permettent de comprendre le contenu de l'apprentissage. Ils peuvent utiliser des questions appropriées pour saisir ce qui a été compris par les participants. Ils peuvent écouter activement et utiliser les réponses aux questions pour poursuivre le développement de la leçon.
K3	Intuition	Agir en fonction de la situation		Répondre à situations changeantes
	Agit dans et hors de la situation. Reconnaît et identifie les connexions. Fait évoluer les connexions du simple au complexe.	Profite des occasions pendant l'enseignement pour faire des ajustements, réagit de manière appropriée. Saisit les opportunités de la situation d'enseignement pour élargir les contextes d'apprentissage.	Agir en fonction de la situation (de manière adéquate), reconnaître et saisir les opportunités.	Les éducateurs de l' EBA peuvent détecter les changements de conditions cadres dans les situations d'apprentissage et utiliser ces changements comme des opportunités de changement spontané.

K4	Relation	Établir et entretenir des relations		Capacité à établir des relations et garder le contact
	Établit une relation avec les participants. Respecte et développe cette relation.	Établir un premier contact avec les participants de manière authentique. Traite les participants avec respect en tant qu'êtres humains. Exprime un intérêt personnel pour les participants et leurs progrès d'apprentissage.	Établit des relations avec les participants d'une manière attentive et engageante. Demande des clarifications et des difficultés (problèmes).	Les éducateurs de l' EBA sont capables d'établir des relations avec les apprenants et de maintenir le contact même si la situation de vie des participants change. Sont attentifs et font preuve d'intérêt. Ils peuvent reconnaître et prendre en compte les problèmes liés à la situation des participants. Peuvent s'ouvrir aux participants.
K5	Participation	Agir de manière coopérative Permettre la participation		Appréciation et leadership par l'exemple
	Crée des opportunités de participation au processus d'apprentissage. Travaille en collaboration avec les participants. Organise des changements de rôles entre et avec les participants. Met en place	Démontre et utilise les possibilités d'enseignement et d'apprentissage coopératifs avec les participants. Encourage les participants à aider et à participer. Implique les participants en tant qu'experts compétents dans la classe.	Crée le cadre permettant à chacun d'apprendre de manière coopérative et participative. Permet la participation par l'exemple.	Les éducateurs de l' EBA permettent la participation grâce à un apprentissage coopératif et participatif. Ils façonnent les relations d'apprentissage et d'enseignement au niveau des yeux. Ils peuvent inviter avec succès les participants à s'impliquer dans le processus d'apprentissage en valorisant l'expertise des participants.
K6	Autonomisation	Appréciation et encouragement		Promouvoir la confiance dans l'auto-efficacité
	Donne de la confiance. Développe des outils d'auto-mesure.	Présume du potentiel de développement de tous les participants. Décrit l'apprentissage des participants en termes positifs. Encourage les participants à poursuivre leurs projets. Communiquer de manière appréciative. Renforce la confiance par l'encouragement.	Renforce l'auto-efficacité (des apprenants) en donnant confiance aux apprenants.	Les éducateurs de l' EBA sont attentifs à eux-mêmes. Par la réflexion, ils mobilisent des forces pour leur travail. Ils ont confiance en eux-mêmes et en leur processus de développement.
K7	Prendre soin de soi	Estime de soi		Prenez soin de vous
	Faire attention à soi. Nomme son propre état d'esprit. Se rappelle des expériences réussies.	Perçoit sa propre personne comme compétente. Perçoit la valeur de son propre travail.	Renforce sa propre confiance en soi et celle des apprenants en les amadonnant.	Les éducateurs de l'EBA sont attentifs à eux-mêmes. Par la réflexion, ils mobilisent des forces pour leur travail. Ils ont confiance en eux-mêmes et en leur processus de développement.
K8	Temps	Gestion des ressources en temps		Gestion des ressources
	Fusionne le contenu et la période. Signale tout nouveau contenu pertinent dans la période concernée.	Estime les délais des séquences pédagogiques, la durée des nouveaux contenus à introduire. Implique les participants dans l'emploi du temps. Estime de manière réaliste les temps de travail et de pause. Adapte le contenu aux ressources temporelles.	Répartit bien le temps, le planifie et l'utilise bien pour travailler en fonction des ressources.	Les éducateurs de l' EBA tiennent compte du temps comme d'un cadre limitatif et peuvent utiliser les ressources de manière à rendre les résultats d'apprentissage visibles pour les participants.
K9	Compréhension du rôle l	Comprendre le rôle		Gérer le rôle d'enseignant
	Identifie les attentes de toutes les parties prenantes. Conçoit et révisé son propre rôle.	Identifie l'équilibre des pouvoirs dans son propre rôle. Réfléchit aux relations entre le rôle du formateur et celui du participant. Effectue un changement de perspective lié au rôle.	Connaît sa propre place et son propre rôle (dans le groupe et l'organisation). Peut changer de perspective.	Les éducateurs de l' EBA ont une compréhension claire de leur rôle. Ils peuvent gérer les attentes. Ils peuvent changer de perspective. Ils peuvent changer de rôle avec leurs apprenants.

K10	Compréhension du rôle II	Authenticité		Être présent et authentique
	Nomme ses propres sentiments. Se montre comme une personne à part entière.	Parle de ses propres sentiments et se présente.	Est présent et parle de ses propres sentiments. Encourage les autres à parler également de leurs sentiments.	Les éducateurs de l' EBA vivent les leçons du moment. Ils peuvent réagir spontanément à des situations changeantes. Peuvent montrer leurs sentiments. Cela rend visible l'atmosphère de la classe.
K11	Conflits	Compétences en matière de conflit		Compétences en matière de conflit
	Identifie les conflits Représenter les conflits. Mettre en œuvre des outils de résolution de conflits.	Nomme les conflits de manière transparente et présente les situations de cours désagréables. Travaille de manière participative avec les participants pour trouver des solutions.	Reconnaître les conflits, les gérer et les résoudre.	Les éducateurs de l' EBA disposent d'un répertoire de stratégies de résolution des conflits. Ils peuvent désamorcer les situations conflictuelles et les utiliser de manière productive.
K12	Compréhension du rôle III			Chaque jour un nouveau départ
	Agit de manière amicale. Reconnaît les situations d'apprentissage stimulantes.	Conçoit des leçons qui sont stimulantes (K1 ou K6).	Crée des leçons optimistes, humoristiquement variées, stimulantes.	Les éducateurs de l' EBA peuvent stimuler par des attributions optimistes, de l'humour et des segments divertissants dans l'espace d'apprentissage.
K13	Communication II			Relation avec les affectations
	Présente la mission, le rôle et les objectifs.		Crée des liens entre la mission et les objectifs. Rend la mission et les objectifs compréhensibles et transparents pour le groupe.	Les éducateurs de l' EBA rendent les mandats des parties prenantes transparents pour les participants et établissent des liens entre les mandats, les objectifs et les processus.

3.4 LEÇONS APPRISES, RÉSULTATS

3.4.1 L'apprentissage par les pairs est une approche

En réduisant notre rôle d'hôte en tant qu'ISOP au minimum nécessaire, il a été possible d'initier un processus de collaboration et de co-apprentissage au sein d'un groupe, dans lequel les chemins de traverse et les déviations par rapport au plan ont été laissés de côté. La perception de chacun en tant qu'apprenant et en même temps créateur nous a permis de laisser les lignes directrices lorsqu'un sujet nécessitait plus d'espace de manière inattendue. De cette façon, le groupe d'apprentissage en tant que tel et chaque individu avaient une influence sur le déroulement du séminaire et contribuaient à le façonner. L'apprentissage par les pairs et la "réflexion commune" étaient donc à la fois un concept et un processus, ce qui permettait des développements imprévus.

3.4.2 L'implication des apprenants est nécessaire pour réussir

Le plan consistait à travailler sur la base des processus de travail réels de nos collègues. En utilisant les principes de Bloom, nous voulions déduire les compétences des actions. À la suite du changement de plan déjà décrit en détail grâce à l'intervention d'un collègue, les participants à un cours d'éducation de base des adultes sont devenus "accidentellement" des co-créateurs et des experts dans notre cadre, qui était à l'origine destiné uniquement aux enseignants, et ont ainsi influencé la suite du cours. Selon le plan initial, nous aurions continué à travailler sur les définitions des compétences même sans cette intervention. Cependant, l'occasion s'est présentée d'inclure des déclarations décisives des apprenants eux-mêmes, ce qui nous a conduit à des compétences pouvant être liées directement et de manière vivante à des actions vécues. Sans cette influence, nos résultats auraient été différents.

3.4.3 Les connaissances expérientielles deviennent visibles grâce au processus d'apprentissage collaboratif

À partir de l'exemple non planifié sur lequel nous avons pu travailler ensemble lors de notre événement, nous avons pu déduire des domaines de compétence ou des compétences que les enseignants et les apprenants perçoivent comme essentiels. Les aspects essentiels du travail avec des exemples de cas sont donc: l'authenticité et la dérivation des compétences à partir des actions - au lieu de dériver les actions à partir des compétences.

3.5 RÉFLEXION PERSONNELLE

Claudia Miesmer

Rétrospectivement, Bridging Barriers et sa partie principale, la planification et la mise en œuvre d'une offre de formation continue pour le projet Bridging Barriers, se présente à moi comme un *travail en cours*. L'incorporation de nouvelles idées et perspectives ainsi que l'élimination d'anciens plans et pensées m'ont accompagné. Ces processus se sont produits avant, pendant et après la planification et la mise en œuvre du module pilote. Les déclarations issues des entretiens avec les éducateurs de l'EBA n'ont attiré mon attention que plus tard, en liaison avec les modules clés de l'été 2021, et ont alors déclenché de nouvelles réflexions. Il est difficile d'établir des points de rupture chronologique, car les perceptions et les déductions sont colorées par les filtres personnels de l'expérience, en fonction des bribes du passé qui sont ensuite considérées comme pertinentes et associées à des connaissances ultérieures.

Barrières des apprenants, Barrières d'apprentissage, Barrières d'enseignement

L'une des idées initiales du projet était d'identifier les obstacles à l'apprentissage qui pourraient empêcher les apprenants de progresser et d'examiner comment ces obstacles pourraient être surmontés.

Les entretiens qui ont eu lieu plus d'un an auparavant avec les éducateurs de base ont révélé un motif récurrent: dans les entretiens, il a été fréquemment exprimé que les obstacles se trouvaient généralement du côté des apprenants. Les barrières provenaient de la distance éducative, de raisons socio-économiques ou du manque d'information des apprenants. Les perceptions semblent tourner principalement autour de la déficience et du "manque de quelque chose". L'absence de progrès dans l'apprentissage - même pendant un cours déjà en cours - a été attribuée à des barrières qui étaient causées par les apprenants et qui, par conséquent, dépassaient largement la responsabilité des enseignants. Cependant, la compensation de ce manque semblait être une tâche future nécessaire des éducateurs de base.

Dans les entretiens, le manque de connaissances des participants aux cours a été abordé. Mais là aussi, les enseignants ont souvent perçu cette hypothèse comme un obstacle "caché" de la part des participants. Les raisons de cette situation ne pouvaient être découvertes et éliminées que par les formateurs eux-mêmes au fur et à mesure de l'avancement du cours. Une fois de plus, des circonstances "externes" ont été tenues pour responsables de l'absence de réussite de l'apprentissage. En plus de l'attribution de ces barrières, d'autres obstacles externes ont également été articulés: manque de financement suffisant pour le cours, contraintes de temps, goulots d'étranglement au niveau du personnel et des infrastructures. Ces déficiences ont été décrites comme structurellement responsables de l'échec de l'apprentissage.

Cependant, la recherche de solutions fait partie de la boîte à outils de l'éducateur de base des adultes. C'est une force des EBA que de chercher des options pour surmonter les obstacles. Ils concentrent leurs efforts sur les mesures nécessaires en faveur des apprenants: dispositifs d'apprentissage spécifiquement adaptés aux professionnels, exercices de phonétique spéciaux, embauche de

formateurs en dyslexie, programmes méticuleux pour les apprenants sans expérience, etc. Les EBA recherchent les meilleures interventions, les méthodes les plus appropriées et le matériel d'apprentissage le plus adéquat, et ils élargissent leurs connaissances psychologiques et socio-éducatives. Ils pensent qu'il leur suffit d'acquérir cette aptitude ou cette compétence particulière pour que les apprenants puissent franchir le gouffre de la connaissance qui les attend. Cependant, la croyance selon laquelle les obstacles se trouvent chez les apprenants eux-mêmes persiste souvent. Ce que les éducateurs de base des adultes ne font pas souvent, c'est s'interroger sur l'emplacement des obstacles. Ils se demandent rarement s'il n'y a pas des obstacles qui, après tout, ne sont pas du côté de l'apprenant.

Obstacles à l'enseignement ET à l'apprentissage

Alors pourquoi les échecs d'apprentissage sont-ils presque exclusivement perçus comme des obstacles pour les apprenants? Une raison peut résider dans le questionnement du projet. La planification initiale n'a pas pris en compte les obstacles à l'enseignement au début du projet. On n'obtient pas de réponses aux questions que l'on ne pose pas. Aujourd'hui, cependant, l'un des objectifs de Bridging Barriers est d'examiner les compétences de l'enseignant lui-même. Cela signifie également travailler sur son propre rôle professionnel et se demander s'il n'y a pas des obstacles dans sa propre compréhension de l'enseignement qui produisent des échecs d'apprentissage. Les connaissances implicites sont aussi des non-connaissances implicites. Au cours du projet, le concept d'obstacles à l'enseignement s'est développé.

De quel type d'obstacles à l'enseignement s'agit-il? On peut difficilement supposer un manque d'engagement: Le grand engagement personnel des enseignants dans ce domaine pour trouver les meilleures solutions possibles même dans des contextes difficiles et pour faciliter les succès d'apprentissage est évident dans de nombreux cas. Serait-ce un manque d'expertise? Malgré le potentiel d'amélioration, l'Autriche offre un large éventail de possibilités de formation professionnelle et de formation continue qui sont bien perçues et utilisées.

Asymétries de pouvoir, compréhension de son propre rôle, niveau des yeux

Je pense qu'une réflexion sur le déséquilibre du pouvoir pourrait être utile dans ce contexte. Dans le cadre des cours, les rôles des enseignants et des apprenants sont généralement clairement répartis: Les têtes parlantes, c'est-à-dire les enseignants, font généralement partie de la société majoritaire; ils sont plus âgés, autochtones, gagnent mieux leur vie, se trouvent dans des circonstances économiques plutôt sûres et font donc incontestablement partie intégrante de la population. Ils jouissent d'une meilleure réputation et semblent être plus sages et plus expérimentés que leurs participants, pour la plupart auditeurs. Dans les espaces d'apprentissage, un déséquilibre existe dès le départ: ici ceux qui savent, là ceux à qui l'on enseigne. Ce déséquilibre, comme un "angle mort" non reconnu, peut influencer l'attitude et le comportement de tous les participants. Ainsi, les déséquilibres de pouvoir existent même avant le début du cours et sont consolidés pendant le cours. Il semble souhaitable que les enseignants réfléchissent davantage à leur rôle et à leur profession dans ce contexte. Comment un formateur se confronte à un apprenant, comment il perçoit et exerce sa propre autorité, s'il est conscient de son propre pouvoir et l'utilise ou le supprime, comment il influence l'atmosphère. Cette dimension, qui favorise ou inhibe la réussite de l'apprentissage, peut être négligée ou ignorée, et il peut alors sembler plus facile de chercher la cause chez l'autre personne.

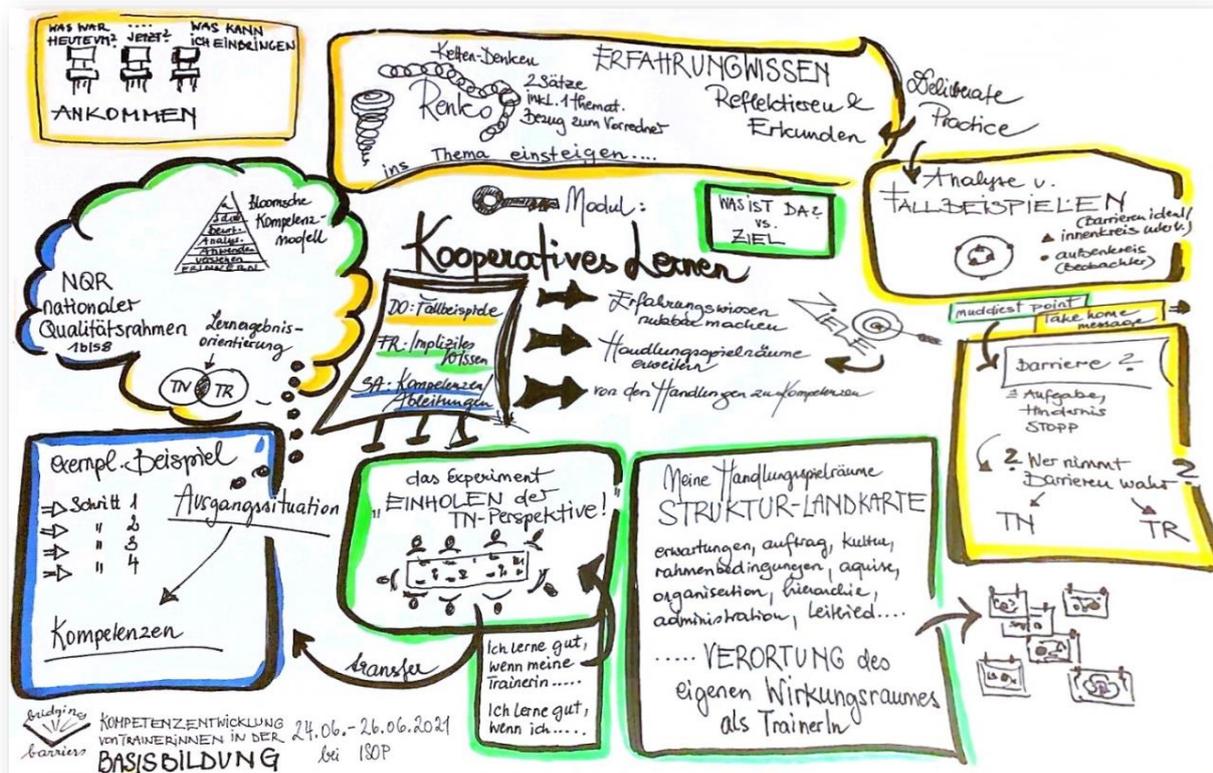
Bien sûr, les relations de pouvoir ne s'inversent pas simplement parce que les enseignants les perçoivent. Néanmoins, il est nécessaire d'affronter honnêtement ce déséquilibre structurel et de penser aux effets possibles dans la planification et la mise en œuvre des programmes d'éducation de base des adultes. Si les EBA reconnaissent et admettent que les déséquilibres existants a priori peuvent influencer les relations d'apprentissage, ils seront prêts à développer des contre-stratégies. Ces processus de réflexion devraient également être transparents pour les participants dans le sens où ils percevraient les processus d'apprentissage comme un effort conjoint et les façonneraient avec succès.

Objectifs d'apprentissage

Le terme "objectifs d'apprentissage" est assez flou et nous aimons l'utiliser lorsque nous voulons que les apprenants maîtrisent une certaine chose à la fin d'un cours: compétences en grammaire à un certain niveau, arithmétique de base, etc. Ces objectifs d'apprentissage sont bien théorisés dans les descriptions de projets ou les programmes d'études. La participation des enseignants se limite - la plupart du temps sans qu'on le leur demande et involontairement - à la mise en œuvre, afin que ces objectifs d'apprentissage puissent être atteints dans une certaine période de temps limitée. Ce qui reste inconsideré, c'est qu'une fois les spécifications prédéfinies, elles ne correspondent pas aux "vrais" apprenants et à leurs idées. Ainsi, les gens viennent dans les salles d'étude avec leurs propres besoins d'apprentissage et leurs propres objectifs d'apprentissage, ou ils ne savent souvent même pas ce qu'ils cherchent au départ. Les EBA eux-mêmes ne le savent souvent pas non plus, car les souhaits des apprenants n'ont parfois même pas été abordés au préalable ou ne peuvent plus, par la suite, être perçus ou pris en compte. Le terme "objectif d'apprentissage" semble devoir être remplacé par le terme "objectif d'enseignement". Cet objectif est effectivement à atteindre. Cependant, les apprenants sont responsables et compétents de leur propre apprentissage. Il est donc nécessaire que les EBA comprennent qu'un apprentissage réussi est et doit être principalement autodéterminé: L'apprentissage ne fonctionne que sur la base de la motivation et de l'intérêt personnels. La tâche des enseignants est de suivre leurs propres champs d'action dans le cadre des lignes directrices et de promouvoir des méthodes et des modèles qui permettent un apprentissage réussi.

Travailler sur les relations

Idéalement, les EBA devraient être en mesure de diriger des relations enseignement-apprentissage réussies dans le sens évoqué ci-dessus. Il devrait être possible d'observer son propre rôle puissant en tant qu'enseignant et guide d'apprentissage. L'acceptation de l'autodétermination des apprenants, la bonne volonté, les intérêts et l'appréciation des enseignants ont un effet positif sur les relations. L'apprentissage réussit lorsque les enseignants se considèrent comme des participants à un processus d'apprentissage commun.



Mindmap pour l'apprentissage coopératif. Conçu par Waltraud Stocker

Martin Leitner

L'éducation de base des adultes est un acte politique.

Mes réflexions se réfèrent au processus de cognition par lequel je suis passé dans le cours pilote, la formation que nous avons planifiée et mise en œuvre dans le cadre du projet Bridging Barriers, en interaction avec mes points de vue. J'ai eu l'occasion de réfléchir et de remettre en question mon attitude (Haltung) et mes points de vue.

Il me semble pertinent de me concentrer sur deux niveaux, le niveau du contenu et, bien plus, le niveau de l'approche, de la procédure et des méthodes dans la planification et la mise en œuvre du cours pilote.

Ces deux niveaux sont difficiles à séparer, car l'approche et les méthodes sont les expressions visibles des compétences professionnelles. Les compétences sont transformées en actions et deviennent visibles de cette manière. Une approche que nous avons prévue pour notre cours pilote consistait à dériver les compétences des éducateurs de base à partir d'actions (en travaillant sur des études de cas réels tirés de notre pratique).

Pour moi, le lien étroit entre compétence et action est un aspect central de l'éducation de base des adultes axée sur les compétences. La description des compétences sous forme de descripteurs, telle que nous la connaissons dans les curriculums, également dans le domaine de l'éducation de base des adultes ou dans la matrice de compétences Bridging Barriers, est formulée très généralement dans un langage théorique. Les compétences ainsi décrites font qu'il est difficile d'en déduire des actions. Ce que j'ai appris lorsque nous avons abordé le concept de compétences dans le cours pilote, c'est que les descriptions de compétences doivent, d'une certaine manière, être formulées comme des instructions d'action afin d'être utiles et utiles. Les descriptions de compétences ne doivent donc pas être un instrument de mesure de mon professionnalisme ou de mon expertise, mais une aide à l'orientation qui me guide pour élargir mes possibilités d'action en tant qu'éducateur de base. Ce principe devrait également être appliqué lors de l'élaboration des programmes d'éducation de base des adultes.

A la fin du module de base de notre cours pilote, nous avons présenté les compétences des éducateurs de base, dérivées des déclarations des participants à l'éducation de base des adultes. Cette démarche est décrite plus haut dans le manuel.

Pour moi, la conception d'un espace d'apprentissage, de l'espace d'apprentissage de l'éducation de base des adultes, est cruciale. D'une part, bien sûr, l'espace physique, les salles, l'infrastructure dans laquelle se déroule le processus d'enseignement-apprentissage, et d'autre part, l'espace au sens de la conception du processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons traité cette question dans le cours pilote en créant, entre autres, une image du groupe cible, nous nous sommes racontés (décrits !) notre groupe cible et avons créé des images à partir de ce que nous avons entendu là-bas. Nous nous sommes présentés et avons présenté notre champ d'action dans la structure organisationnelle respective. Nous avons mis en pratique le concept d'apprentissage par les pairs dans le cours pilote. Et nous avons eu l'occasion inattendue d'apprendre des participants à l'éducation de base des adultes ce dont ils ont besoin, ce qu'ils attendent et ce qu'ils veulent des éducateurs de base pour que l'apprentissage soit réussi.

L'approche consistant à concevoir ensemble les espaces d'apprentissage, le matériel et le processus d'enseignement et d'apprentissage est une condition préalable importante, je pense, pour éviter les obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage dès le départ. Ce type de participation n'est pas familier et peut-être étrange pour les enseignants et les apprenants, car ils ont en tête des images de ce à quoi ressemblent les environnements d'apprentissage. Dans le cours pilote, j'ai fait l'expérience que l'apprentissage coopératif, l'apprentissage ensemble et la création de l'apprentissage conjoint, le

processus d'apprentissage avec toutes les déviations et les tournures qui s'ouvrent dans ce processus, sont très bénéfiques et me font avancer dans mon propre apprentissage. J'ai réalisé que je ne suis pas seul avec mes points de vue, que je partage des connaissances pratiques, des connaissances implicites avec d'autres, que je peux les nommer et les emporter avec moi de cette façon. J'étais impliqué.

L'un des objectifs de l'éducation de base des adultes est de permettre (avec les) participants à l'éducation de base des adultes de prendre part à la société et aux processus démocratiques. Pour moi, c'est la deuxième raison pour laquelle les participants à l'éducation de base des adultes devraient contribuer à façonner le processus d'enseignement et d'apprentissage. Comme je l'ai dit, ils deviennent des participants égaux dans leurs propres processus d'apprentissage, et ils ont la possibilité d'acquérir ou d'élargir les compétences qui rendent la participation sociale possible, en plus, bien sûr, d'autres facteurs. Dans notre cours pilote, nous avons traité de manière intensive de l'attitude (Haltung) des enseignants dans l'éducation de base des adultes, de la compréhension des rôles et de l'asymétrie du pouvoir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette discussion a rendu significatif notre malaise avec le concept de la barrière d'apprentissage et nous a amené au concept de la barrière enseignement-apprentissage. Les enseignants de l'éducation de base des adultes sont donc également des participants au processus d'enseignement et d'apprentissage. L'apprentissage n'est pas seulement l'affaire des utilisateurs de l'éducation de base des adultes, les apprenants, un terme que je refuse pour les raisons mentionnées ci-dessus.

Déjà pendant la préparation, mais aussi pendant la mise en œuvre, nous avons convenu de l'importance que revêt pour nous la clarification distincte des termes (naming). Notre propre attitude (Haltung), notre propre perception est déterminée par la façon dont nous utilisons et, surtout, valorisons les termes.

L'échange formel et professionnel - quelle que soit sa forme ou sa méthode - entre éducateurs de base est le meilleur instrument pour développer les compétences professionnelles des éducateurs de base. Une vérité simple et évidente qui est devenue une affirmation permanente dans le discours sur l'éducation de base des adultes, une phrase creuse. Les expériences d'échange que j'ai vécues dans le cadre du projet Bridging Barriers donnent vie à cette vérité simple, à cette affirmation.

L'éducation de base des adultes est un acte politique.

4 L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN ITALIE

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

4.1 INTRODUCTION

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 ont été 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 composé 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'échanges intenses en privilégiant la dimension horizontale dans le partage des connaissances et des expériences entre les membres d'un groupe.

4.2 PLANIFICATION

4.2.1 Groupes cibles

Le cours pilote a été 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 et avons acquis de l'expérience et des connaissances. Les inscriptions au cours que nous avons recueillies étaient très diverses en termes d'origines géographiques et d'années d'expérience de tous les enseignants. La plupart des participants étaient des enseignants d'italien en Italie et à l'étranger. 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 d'exercer ce métier à l'avenir.

4.2.2 Contenu 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.

Lors des réunions en ligne, nous avons proposé 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 sujets principaux ont été 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

4.2.3 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".⁹

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.

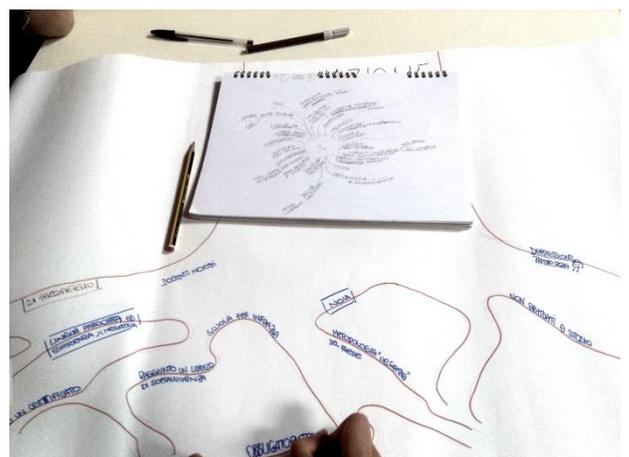
Sur cette base, nous avons conçu notre cours pilote, en essayant d'appliquer l'approche de l'apprentissage par les pairs à la fois dans les réunions en ligne et dans l'atelier de 2,5 jours en présence. Plus précisément, lors des réunions en ligne, nous avons demandé à certains participants de préparer

⁹ Panzavolta S., Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenza.
<https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1133>

une courte présentation sur un sujet dont ils étaient experts. Nous avons impliqué 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 a travaillé pendant de nombreuses années dans des projets d'accueil pour les demandeurs d'asile et les 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 pendant un cours universitaire de troisième cycle.

Au cours des 2,5 jours d'atelier, nous avons également proposé différentes activités basées sur les méthodes d'apprentissage par les pairs. Quelques exemples :

- "Travail sur un cas": 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 avons mené une réflexion collective sur les causes et les conséquences du manque de motivation à apprendre chez les apprenants adultes. Les causes sont symbolisées comme les "racines" de "l'arbre à problèmes", les conséquences comme les "branches". Nous avons créé les "feuilles" de notre "arbre à problèmes", en écrivant ce qui peut aider les apprenants à augmenter leur motivation.



Workbased learning

Les participants au cours ont été 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, nous avons partagé, quelques semaines avant l'atelier, un fichier que les participants devaient remplir avec les activités ou le matériel qu'ils présenteraient pendant l'atelier de 2,5 jours.

Apprentissage mixte

La première partie du cours a été réalisée en ligne, à la fois en raison des restrictions liées à la situation de pandémie et parce que nous avons reçu de nombreuses inscriptions de personnes vivant loin ou à l'étranger. Ce faisant, nous avons donné 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 discussion, ce qui nous a permis de diviser les participants en petits groupes pendant certaines activités.

4.2.4 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 avons demandé 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 avons utilisé 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 avons mis 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 favorise un rééquilibrage du savoir et du pouvoir au sein du processus de formation. En même temps, elle stimule l'autoréflexion et déclenche éventuellement 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.

4.3 DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION

4.3.1 Réunions en ligne

La première partie de notre cours pilote s'est déroulée en ligne sur la plateforme Zoom et a été suivie par des enseignants d'EBA et des personnes intéressées par les sujets du cours provenant de diverses régions d'Italie et de l'étranger (Argentine et Pérou). Nous avons organisé quatre réunions en ligne, menées par nous-mêmes avec le soutien d'un animateur externe, expérimenté dans la conduite d'activités et de réflexions de groupe.

La réunion de présentation avait pour but de présenter le projet Bridging Barriers et ses objectifs, ainsi que d'impliquer les participants dans des activités de réflexion en ligne sur certains des sujets qui ont été abordés. La réunion a commencé par une activité agréable pour briser la glace qui a permis aux participants de se présenter, suivie d'une courte présentation sur l'éducation de base des adultes et d'une réflexion sur la question de savoir quelles compétences les formateurs travaillant dans ce domaine devraient avoir. Elle s'est poursuivie par la présentation du projet Bridging Barriers et de ses résultats intellectuels attendus, ainsi que des concepts théoriques qui sous-tendent le projet (obstacles à l'apprentissage, deliberate practice, VQTS, apprentissage par les pairs). Dans la dernière partie de la réunion, l'animateur a proposé des activités de réflexion, d'abord individuelles puis en séance plénière à l'aide de la plateforme Mentimeter.

Lors de la deuxième réunion en ligne, l'accent a été mis sur la manière dont l'éducation de base des adultes est organisée dans les quatre pays des partenaires du projet: Autriche, Italie, Slovaquie et Suisse. Le matériel de référence était constitué des quatre études de cas que chaque institution partenaire a réalisées au cours de la première phase du projet. En ce qui concerne l'Italie, un excursus historique sur l'éducation de base des adultes, de ses origines à nos jours, a été présenté. En particulier, l'accent a été mis sur les CPIA (Centres provinciaux d'éducation de base des adultes) et leur transformation au fil des ans, ainsi que sur le réseau SAI (Système d'accueil et d'intégration), dont l'association "Il Mondo nella città" est membre. La dernière partie de la réunion a été consacrée à une réflexion individuelle puis à une discussion plénière sur les compétences que devraient avoir les enseignants travaillant dans le domaine de l'éducation de base des adultes.

Le sujet de la troisième réunion en ligne était les entretiens avec les enseignants travaillant dans le domaine de l'éducation de base des adultes, réalisés et collectés au cours de la première phase du projet dans les quatre pays partenaires du projet. Elle a commencé par une brève présentation de la structure de l'entretien dans ses différentes parties, puis est passée à son contenu. Les entretiens ont été regroupés en fonction des obstacles à l'apprentissage qui sont ressortis des cas apportés par les personnes interrogées, de sorte que les questions communes et transnationales puissent être facilement identifiées. La partie suivante a été consacrée aux besoins de formation exprimés par les enseignants d'EBA interrogés. Cette troisième journée s'est également terminée par un moment de réflexion sur les sujets abordés, toujours à l'aide de la plateforme Mentimeter.

Lors de la quatrième et dernière réunion en ligne, les participants ont décidé des cas à apporter à l'atelier en face à face, visant à identifier les stratégies possibles pour surmonter les obstacles à l'apprentissage par le biais d'activités de groupe et de méthodes d'apprentissage par les pairs. En outre, cette réunion a été l'occasion pour les participants de coordonner les activités à présenter à l'atelier, toujours dans un souci d'échange de bonnes pratiques.

4.3.2 Atelier en présentiel

L'atelier en présence a été organisé sur trois jours et s'est concentré sur trois sujets différents:

- le soutien de la motivation des apprenants adultes
- l'alphabétisation des adultes étrangers
- la gestion des groupes interculturels

Atelier du premier jour: Soutenir la motivation des apprenants adultes

Le programme de la première réunion comprenait un certain nombre d'activités pour briser la glace, une activité de groupe visant à créer un "arbre à problèmes" et une activité d'atelier.

Des moments de travail et de réflexion individuels ont été alternés avec des moments de regroupement de groupe et de discussion en plénière. Les activités brise-glace visaient à faire connaissance, en particulier sur les rôles professionnels et les attitudes de tous les participants, ainsi que sur les attentes et les craintes concernant l'atelier. Nous avons ensuite travaillé en groupes sur le thème de la "motivation", en utilisant la technique de "l'arbre à problèmes" décrite ci-dessus. L'activité de clôture a consisté à raconter des histoires autobiographiques. Le sujet était "Quelque chose ou quelqu'un qui m'a aidé à trouver la motivation pour apprendre". Chaque participant a créé un collage, puis nous avons partagé nos histoires. Ces histoires ont été la base de la réflexion sur les "solutions" que nous pouvons ajouter à notre "arbre à problèmes de motivation".

Atelier du deuxième jour: Enseignement de l'alphabétisation avec des adultes étrangers



Livres illustrés



Matériel d'enseignement de l'alphabétisation

Lors de la deuxième réunion, nous avons commencé par une activité d'empathie. Notre animateur, qui parle japonais, a donné une leçon de japonais surprise. Nous avons utilisé cette activité pour que les participants fassent preuve d'empathie envers leurs élèves débutants analphabètes pendant les cours de langue. Ensuite, nous avons réfléchi à ce que nous avons ressenti et à la manière dont la leçon a été donnée.

Le reste de la matinée a été consacré au travail sur des cas, visant à discuter et à analyser certains cas choisis lors de la dernière réunion préparatoire. Le groupe a été divisé en deux, et chaque sous-groupe a discuté d'un cas tiré des entretiens. Un participant, qui connaissait le cas, l'a présenté, et les autres participants ont discuté de ce qu'aurait pu être l'intervention possible. Il a été demandé au présentateur de ne pas répondre mais de simplement écouter la discussion. Enfin, chaque sous-groupe a partagé sa réflexion en séance plénière.

L'après-midi a été consacrée à l'échange de bonnes pratiques. Chaque participant a présenté une bonne pratique ou un outil pédagogique qu'il/elle a trouvé utile pour l'alphabétisation. Les présentations étaient soit interactives soit par explication: certains participants ont décidé de faire

essayer l'activité aux autres, d'autres l'ont simplement expliquée. Les présentations ont été préparées individuellement ou en binôme pendant la partie "work based learning" du cours.

Les pratiques partagées ont été les suivantes

- matériel pédagogique spécialement créé pour les étudiants analphabètes ayant des problèmes d'apprentissage/psychologiques
- des activités pédagogiques ludiques
- un manuel pour les cours d'alphabétisation créé par un participant
- une activité de la méthode "DILIT"
- du matériel pédagogique provenant de divers manuels
- des outils Montessori utilisés dans les cours d'alphabétisation pour adultes
- certains participants ont apporté des livres illustrés qu'ils ont utilisés en cours de langues ainsi que des publications d'autres écoles de langues pour les montrer aux autres participants.

Atelier du troisième jour: Gestion des groupes interculturels

La troisième réunion a suivi le même programme que la précédente, avec des travaux et activités de groupe le matin, et la présentation de matériel, d'ateliers et de méthodes de travail pouvant être utilisés avec des groupes d'étudiants interculturels l'après-midi.

Après une activité brise-glace visant à l'activation physique, nous avons proposé une activité théâtrale concernant la dramatisation d'une leçon difficile. Nous avons demandé à quelques participants de jouer une scène de classe: un participant jouait le professeur, d'autres participants jouaient les élèves. Nous avons donné à chacun d'entre eux une courte description d'un élève "typique" (le "peu sûr de lui", le "tyran", le "je sais tout", le "paresseux") que nous avons habituellement dans nos classes. Nous avons repris ces descriptions des entretiens (de notre IO1). D'autres participants ont regardé la scène et l'ont commentée plus tard, avec les "acteurs".

Le reste de la matinée a été consacré au travail sur les cas: Le groupe a été divisé en deux sous-groupes. Chaque groupe a reçu trois exemples, tirés des entretiens, de difficultés à gérer des groupes. Ils ont dû discuter et imaginer des solutions possibles. Ensuite, chaque sous-groupe a partagé ses réflexions avec l'autre. L'après-midi, chaque participant a présenté une bonne pratique ou un outil pédagogique qu'il/elle a trouvé utile pour la gestion de groupes. Les présentations étaient soit interactives soit faites par explication:





- atelier avec la méthode du Théâtre de l'Opprimé
- atelier manuel: " acronyme du nom "
- journal de l'école
- atelier artistique créé pendant le lockdown
- activité de lecture
- groupe de discussion sur le sens de la fréquentation scolaire
- activité brise-glace: " Tout ce que nous partageons "

La dernière partie a été consacrée à un regroupement plénier entre les participants pour partager les réflexions, les craintes, les attentes concernant les journées de formation. L'une des participantes étant experte en cartes heuristiques, nous lui avons demandé, dans un souci d'apprentissage par les pairs, de diriger la partie réflexion en créant une carte heuristique collective afin que tous les participants puissent apprendre cette technique.

4.4 ENSEIGNEMENTS TIRÉS, RÉSULTATS

Les participants à notre cours pilote ont eu l'occasion de:

- de réfléchir à leur pratique professionnelle quotidienne, notamment sur le soutien de la motivation des apprenants adultes, l'alphabétisation des adultes étrangers et la gestion des groupes interculturels
- acquérir de nouveaux outils pédagogiques grâce à l'échange de bonnes pratiques
- de renforcer leur conscience de l'importance de l'apprentissage par les pairs et de l'observation du travail d'autres enseignants comme moyen d'apprentissage le plus efficace
- rencontrer des personnes de différentes organisations et de différents pays, ayant des formations et des expériences professionnelles différentes, et établir les bases de la création d'un réseau d'enseignants italiens de L2.

Pendant la mise en œuvre du cours pilote, nous avons été confrontés à des événements imprévisibles qui nous ont fait réfléchir sur le groupe de travail et l'importance de la continuité lors de la participation à un cours. En fait, le groupe de travail impliqué dans les réunions en ligne et l'atelier a beaucoup changé. Au départ, nous avons reçu un grand nombre d'inscriptions pour le cours, mais lorsque nous avons précisé que l'atelier était en présence, de nombreuses personnes ont changé d'avis ou ont simplement cessé de répondre. C'est pourquoi nous sommes arrivés au début du cours sans savoir le nombre exact de personnes que nous allions trouver. Certains participants n'ont assisté qu'aux réunions en ligne et non à l'atelier en présence parce qu'ils vivent loin du lieu de l'atelier, d'autres n'ont assisté qu'à une partie des réunions en ligne parce qu'ils vivent à l'étranger et que le décalage horaire ne leur permettait pas d'assister à toutes les réunions. Certains enseignants ont exprimé leur intérêt à participer à l'atelier, mais malheureusement, les jours prévus se chevauchaient avec les examens de fin d'année dans les écoles où ils travaillent. En outre, certains participants ont rejoint le groupe de l'atelier uniquement pour une partie des activités. En raison de toutes ces différentes variables, il a été assez difficile de gérer la transition entre la phase en ligne et la phase en présence.

En même temps, ce problème ne peut probablement pas être évité, étant donné la structure du cours pilote. Il avait été conçu pour être un cours très long et exigeant, il était donc très probable que les participants n'en suivent qu'une partie. Le cours pilote lui-même était très long et exigeant, de sorte que de nombreux participants potentiels n'étaient pas disposés à prendre un engagement aussi important en termes de temps ; de nombreux participants n'ont assisté qu'à certaines parties.

4.5 RÉFLEXION PERSONNELLE

Matilde Tomasi

Le modèle du cours pilote conçu par le projet "Bridging Barriers" s'est avéré avoir de nombreux points forts. Les méthodes d'apprentissage par les pairs ont permis d'engager les participants dans une réflexion et un échange sur eux-mêmes. En outre, elles ont favorisé la création de réseaux informels entre les enseignants, ce qui donne une valeur supplémentaire à la participation à ce type de cours. Les enseignants ont eu la chance de se rencontrer réellement et de partager leurs expériences, ce qui pourrait éventuellement servir de base à une collaboration future.

L'atelier intense en présentiel a été crucial pour développer une confiance mutuelle permettant la réflexion et le partage. Après plus d'un an, où la plupart des interactions s'étaient faites en ligne, se rencontrer en personne était au départ presque bizarre, mais une fois la glace brisée, cela s'est avéré essentiel et enrichissant.

Il semble y avoir une "fatigue du webinaire"¹⁰ entre les participants: La situation de pandémie a alimenté l'offre d'un grand nombre de formations en ligne intéressantes, mais la plupart d'entre elles s'en tiennent à un modèle transmissif strict, où le formateur parle et fait une présentation et où les participants sont passifs la plupart du temps. Les interactions se limitent généralement à des questions que les participants peuvent poser au formateur ; les interactions entre les stagiaires sont nulles ou très limitées. Le modèle de cours transmissif et frontal peut également être utilisé dans le cadre d'une formation en présence, mais ses limites sont amplifiées par le mode en ligne. "Le mode en ligne est privé de toutes les variables empathiques, humaines, kinésiques, multimédiatiques de la formation en présentiel".¹¹ De plus, nous pouvons ajouter qu'il est privé de tous ces moments formels et/ou informels dans lesquels les stagiaires se rencontrent et partagent des informations, des connaissances et créent des relations professionnelles: travaux de groupe, discussions ou même pauses café.

L'approche choisie pour le projet nous a permis de mettre l'accent sur les activités de partage et de réflexion ; nous avons un animateur qui guidait les activités avec nous, mais nous avons soigneusement choisi des activités qui encourageaient les participants à partager leurs connaissances et leur réflexion ainsi que certaines histoires personnelles. Même dans nos réunions en ligne, nous avons décidé de limiter la partie transmissive et de donner de l'espace à la réflexion et à la discussion, tant en plénière que dans les salles de réunion.

Cette approche comporte également certains risques: Tout d'abord, le modèle d'apprentissage par les pairs pourrait être perçu comme manquant de validation. Les enseignants, souvent très occupés par leur travail quotidien, pourraient préférer suivre une formation proposée par des institutions renommées, avec un expert connu qui leur donnerait une leçon centrée sur l'enseignant, transmettant ainsi certaines connaissances. Un atelier d'apprentissage par les pairs pourrait être considéré comme peu utile et ne pas valoir la peine d'investir une partie du temps et de l'énergie limités des participants. De plus, les enseignants travaillant dans des écoles et des institutions publiques doivent suivre une formation accréditée ; les méthodes d'apprentissage par les pairs ne sont pas si courantes parmi eux. Un changement culturel est peut-être en train de se produire, cependant, puisque dans les entretiens que nous avons recueillis dans le cadre de l'IO1, de nombreux enseignants ont mentionné l'échange entre pairs parmi leurs besoins de formation.

¹⁰Le concept est décrit dans: Sharma, M.K., Sunil, S., Anand, N. et al. Webinar fatigue: fallout of COVID-19. J. Égypte. Public. Health. Assoc. 96, 9 (2021). <https://doi.org/10.1186/s42506-021-00069-y>

¹¹Balboni P., Formare i docenti di lingue: è possibile capovolgere lo schema? ItalianoLinguaDue, n. 1. 2021 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15851>

Un autre risque que nous avons remarqué est qu'il est difficile d'essayer de maintenir la situation de formation réellement entre "pairs". Si le groupe comprend des enseignants plus expérimentés que d'autres, et il est très probable que ce soit le cas, certains d'entre eux pourraient se sentir autorisés à prendre le rôle de formateur et à "écraser" les autres.

Elena De Zen

Le projet "Bridging Barriers" a été considérablement affecté par la pandémie et les restrictions qui ont été adoptées. La plupart des activités prévues par le projet, comme les interviews ou les réunions de partenaires, ont été déplacées en ligne. Il en a été de même pour les événements les plus importants ouverts au public, tels que l'atelier international ou la conférence internationale, qui visaient à présenter les activités et les résultats du projet. De même, notre cours pilote a été inévitablement affecté par les restrictions de la pandémie. En fait, toute la première partie du cours s'est déroulée en ligne. L'un des aspects positifs des réunions en ligne était la possibilité de rassembler des personnes de différentes villes et de différents pays, ce qui aurait été difficile à réaliser si nous avions organisé le cours pilote en personne. Ce faisant, nous avons fait un petit pas vers le renforcement des réseaux d'éducateurs dans le domaine de l'éducation de base des adultes, l'un des objectifs généraux du projet "Bridging Barriers". De plus, nous avons connu et appris à utiliser certains outils en ligne pour gérer les discussions de groupe, ce qui nous sera utile à partir de maintenant dans notre travail quotidien. En revanche, le travail et les discussions en groupe ont perdu de leur immédiateté et de leur richesse d'information en raison d'aspects plus techniques tels que la qualité de l'audio ou de la vidéo, le respect du tour de parole pour éviter les chevauchements ainsi que, parfois, la difficulté de capter les signaux corporels de nos interlocuteurs. Le langage corporel est un outil aussi puissant que souvent inconscient. Il permet à l'orateur et à l'auditeur de recevoir un feedback continu sur l'état de l'autre (s'il écoute, si ce qui est dit est compris, s'il souhaite répliquer) et d'organiser les "tours" de parole et l'échange verbal: regard, posture, hochements de tête. Lorsque nous sommes en ligne, cette partie de la communication est beaucoup plus réduite.

Une deuxième réflexion concerne l'approche d'apprentissage par les pairs, qui était la base des cours pilotes dans les différents pays. Nous avons décidé d'impliquer un facilitateur externe dans l'organisation et la mise en œuvre des activités en ligne et de l'atelier. Le facilitateur est un enseignant d'italien L2 comme nous, c'est un collègue, c'est un pair, qui, d'une part, nous a aidés à mener et à modérer certaines activités (surtout en ligne) de réflexion individuelle et de groupe, et, d'autre part, a représenté un point de vue externe, un observateur "participant" de la dynamique qui s'est créée dans les différentes réunions, avec qui nous avons toujours discuté du déroulement du cours. Parfois, le fait d'être impliqué dans des activités ne permet pas d'avoir une vision objective de ce qui se passe ; le fait d'avoir un observateur externe qui vous donne un feedback vous permet de souligner les aspects positifs ou plus critiques et d'y réfléchir par la suite. L'approche de l'apprentissage par les pairs, en particulier pendant l'atelier en face à face, a permis aux participants d'enlever les "masques" d'enseignants que leur rôle impose parfois et leur a donné l'occasion de partager leurs réflexions sans crainte d'être jugés ou de devoir prouver quelque chose. Dès les premières activités brise-glace, les insécurités et difficultés personnelles que les éducateurs rencontrent souvent dans leur travail quotidien en tant qu'enseignants d'EBA ont émergé, insécurités et difficultés qui ont été perçues comme étant celles de tous les participants. Ce partage "intime" a créé un climat de collaboration et de confiance mutuelle, qui a permis à chacun de s'exposer, aussi bien les participants ayant peu d'expérience en matière d'éducation de base des adultes que les enseignants ayant une plus longue expérience professionnelle. Les participants les moins expérimentés ont bénéficié de l'apprentissage par les pairs et de l'échange de bonnes pratiques, car ils ont pu s'approprier des outils, des réflexions et des idées qui pourraient être utiles pour leurs activités ou leurs choix futurs ; les enseignants plus expérimentés ont eu l'occasion de réfléchir à leur pratique quotidienne avec des collègues travaillant dans le même domaine, ce qui n'est pas si facile à faire dans le cadre du travail quotidien. Souvent, nous n'avons pas le temps de nous arrêter et de réfléchir à notre travail quotidien, de remettre en



question notre attitude intérieure dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et son rôle dans la création et le démantèlement des obstacles à l'apprentissage, et de nous concentrer sur les compétences que nous utilisons pour essayer de soutenir les étudiants dans leur processus d'apprentissage. Souvent, nous ne sommes même pas conscients de nos propres compétences et connaissances. Par conséquent, l'échange d'expériences avec des pairs concernant des cas et des situations communes peut nous aider à mieux comprendre le développement des compétences des éducateurs de base pour adultes et à décrire les compétences des éducateurs sur la base de leurs activités.

5 L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN SLOVAKIE

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slovakia

5.1 INTRODUCTION

Le cours pilote était basé sur les résultats des recherches et des entretiens qui ont mis en évidence les domaines les plus importants à couvrir dans l'éducation de base des adultes pour nous. Dans cette optique, nous avons pu identifier les domaines les plus importants à couvrir par l'éducation de base des adultes, les groupes cibles les plus importants de l'éducation de base des adultes ainsi que les compétences les plus importantes des éducateurs de base des adultes.

5.1.1 Domaines de l'éducation de base des adultes

Déséquilibres dans les compétences

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 ayant suivi un 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 capacité de réaction des établissements d'enseignement secondaire, professionnel et supérieur aux besoins du marché du travail.
- Passer de la "fuite des cerveaux" au "gain de cerveaux".

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 rapide évolution.

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 en:

- 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 étaient très orientées vers le groupe cible et ont servi de base à 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 se sont avérés être les plus courants et les plus évalués de manière critique 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.

5.2 PLANIFICATION

5.2.1 Groupes cibles

Notre groupe de participants au cours pilote était composé de neuf éducateurs âgés de 26 à 49 ans, c'est-à-dire des personnes ayant des degrés d'expérience différents. Le groupe a été organisé dès l'été 2021, cependant, en raison de la situation de Covid-19, nous n'avons pu nous rencontrer physiquement qu'en octobre 2021.

5.2.2 Contenu et objectifs

L'ensemble du cours pilote était 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 se	1	Il est prévu d'organiser le lancement/la présentation sous la forme d'une brève réunion en ligne afin de s'assurer que les participants sont conscients de l'objet du projet et du cours pilote, du type de ressources qui seront utilisées et qu'il s'agit également d'une plate-forme pour 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 était prévu qu'au cours de cette phase, les participants au cours pilote auraient le temps de se familiariser avec les principaux matériels pédagogiques utilisés pour le projet et le cours pilote. Le matériel pédagogique étant disponible en ligne, chaque participant a eu 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 a été planifié sous la forme d'un cours en face-à-face de trois jours portant sur des sujets définis. Le format a été défini comme étant assez informel et basé sur l'apprentissage par les pairs, présentant d'abord le contexte théorique puis continuant 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 thèmes de l'atelier ont été définis au cours de la phase de recherche et sur la base des résultats d'entretiens avec des experts en éducation de base des adultes. Cependant, il était également prévu de les garder flexibles et de se concentrer sur les sujets qui s'avéreraient être les plus importants pour les participants au cours pilote.

5.2.3 Méthodes, modèles et concepts de l'approche

Apprentissage par les pairs

L'atelier proprement dit était basé sur un concept prédéfini et animé par l'organisateur. Néanmoins, la méthodologie utilisée était très concentrée sur l'apprentissage par les pairs. Il était prévu que nous utilisions un certain contexte théorique et des activités brise-glace, puis que nous poursuivions avec l'implication active des participants. Le format de cette implication était 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 devoirs individuels et de groupe et de discussions actives modérées par l'animateur.

Débriefing

La méthodologie de débriefing devait être utilisée dans la première partie du cours pilote organisé en ligne. La méthodologie était basée sur une simple introduction du projet, du cours pilote et des ressources disponibles pour les participants du cours pilote. Il était également prévu que l'animateur et les participants se présentent les uns aux autres. Une autre méthodologie de débriefing a été utilisée pendant l'atelier en face à face. Il était 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 était très simple. Les participants au cours pilote ont eu 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 à mi-session si le besoin s'en faisait sentir.

5.3 DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION

5.3.1 Coup d'envoi/Introduction

Comme prévu, la méthodologie du débriefing a été utilisée dans la première partie du cours pilote organisé en ligne. Il n'y a pas eu, en principe, d'écart par rapport à la méthodologie prévue. Le facilitateur a organisé une réunion en ligne où les participants inscrits se sont rencontrés au début du mois de juillet 2021. Les neuf participants étaient présents. Le coup d'envoi/introduction a commencé par la présentation du facilitateur et des participants, chaque personne se présentant. Ensuite, le facilitateur a continué en présentant le projet Bridging Barriers, ses objectifs et les résultats attendus. L'ordre du jour prévoyait ensuite de présenter le cours pilote, son objectif et le contenu prévu. Les ressources disponibles pour les participants ont également été présentées, soit celles disponibles directement en tant que ressources d'apprentissage sur le site Web du projet Bridging Barriers, soit les liens vers d'autres ressources en langue slovaque. Enfin, on a expliqué aux participants comment utiliser ces ressources pendant la phase d'auto-apprentissage.

5.3.2 Auto-étude

comme prévu. Les participants ont eu suffisamment de temps pour se familiariser avec les ressources utilisées pour le cours pilote. En particulier, le développement des compétences (Dreyfus), le cadre de la deliberate practice (Ericsson), la matrice de compétences VQTS et les ressources supplémentaires en langue slovaque. Selon les participants, tous ont étudié ces ressources. Un écart mineur a été constaté dans le domaine de la consultation, car aucun des participants n'a utilisé l'option permettant de poser des questions pendant le temps imparti à l'auto-apprentissage, et il n'a pas été demandé à l'animateur d'organiser une réunion en ligne supplémentaire pour soutenir l'auto-apprentissage.

5.3.3 Organisation de l'atelier

L'atelier du cours pilote était attendu et s'est finalement avéré être la partie la plus importante. Tout d'abord, il a donné à l'animateur et aux participants l'occasion de se rencontrer face à face au cours de la première semaine d'octobre 2021. L'atelier a été organisé dans un environnement naturel dans le village de Pribylina, entouré de montagnes et de nature. Ce cadre a été choisi car il a permis un environnement relaxant et la pleine participation de tous les participants pendant les trois jours. Nous avons donc pu poursuivre les activités prévues dans le cadre de l'atelier, et voici le résumé de la méthodologie utilisée pour chaque jour de l'atelier.

Premier jour

Bienvenue	Les participants ont été accueillis par l'animateur, se sont présentés au lieu et ont pris connaissance du programme détaillé de l'atelier.
Icebreaker	Une fois que tous les participants ont été présents, accueillis et familiarisés avec le programme de l'atelier, les activités ont commencé par un brise-glace permettant de se présenter les uns aux autres. Il s'agissait d'un jeu interactif dans lequel les participants et l'animateur étaient jumelés au hasard avec pour mission d'en apprendre le plus possible sur leur partenaire. Ensuite, ils se sont présentés non pas eux-mêmes mais leur partenaire.
Théorie	<p>La phase théorique du premier jour était axée sur les facteurs de motivation dans l'EBA. La théorie s'est articulée autour de cinq facteurs principaux qui peuvent affecter la motivation d'un apprenant adulte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La qualité du programme d'enseignement ; • Pertinence des sujets ; • Classe et gestion interactives ; • Évaluation progressive et rétroaction opportune ; • Des conseils compétents et un enseignement de qualité ; <p>Le contexte théorique a été présenté par l'animateur.</p>
Apprentissage par les pairs	La partie la plus importante de la première journée s'est poursuivie après la phase théorique et a commencé par la discussion des huit principaux facteurs de motivation des apprenants adultes. Les participants ont ensuite eu du temps libre pour se réunir en groupes de leur choix et pour revenir avec des améliorations possibles qui peuvent être construites autour de ces huit facteurs de motivation ou pour ajouter les leurs. La phase suivante était à nouveau une discussion sur les résultats et, en particulier, la présentation des propres expériences des participants en matière de motivation des apprenants adultes.

Deuxième jour

Icebreaker	Le deuxième jour a commencé par un icebreaker d'un genre différent et inattendu- une leçon de jonglage. C'était inattendu parce que cela n'avait apparemment aucun rapport avec le sujet de l'atelier. Les participants ont été initiés à la théorie du jonglage avec trois balles, puis ont reçu des foulards en soie et ont été encouragés à essayer eux-mêmes. Ensuite, nous avons continué en jonglant avec des petits ballons et enfin avec des balles de jonglage.
Théorie	La partie théorique de la deuxième journée s'est concentrée sur les facteurs psychologiques de l'éducation de base des adultes. En fait, nous n'avons pas utilisé de théorie mais avons dérivé ces facteurs de la discussion du premier jour. Il s'agissait plus d'un apprentissage par les pairs que d'une introduction théorique. En groupes, les participants ont défini eux-mêmes les facteurs psychologiques les plus importants de l'éducation de base des adultes. En fait, ils l'ont d'abord redéfini en tant que facteurs psychosociaux et se sont mis d'accord sur les cinq plus importants: le statut socio-économique, la valeur perçue de l'éducation de base des adultes, la préparation à participer à l'éducation de base des adultes, les stimuli pour participer à l'éducation de base des adultes et les obstacles à la participation à l'éducation de base des adultes.
Icebreaker	Après l'activité théorique de brainstorming, un autre icebreaker a suivi. Cette fois, nous avons décidé de donner aux participants le temps de se rafraîchir l'esprit, de se détendre, de profiter de l'environnement naturel entourant le lieu de réunion et nous les avons emmenés faire une randonnée facile dans les environs. Aucune tâche particulière n'était attendue d'eux.
Apprentissage par les pairs	La dernière partie de la deuxième journée s'est à nouveau articulée autour de la poursuite de la discussion sur les facteurs psychosociaux dans l'apprentissage des adultes. Une fois de plus, les participants ont eu du temps libre pour se réunir en groupes de leur choix et revenir avec des idées possibles sur la façon de travailler avec ces facteurs, mais surtout pour présenter leurs propres expériences, soit individuellement, soit en groupes.

Troisième jour

Icebreaker	Nous avons une fois de plus décidé de surprendre les participants et leur avons donné le choix entre plusieurs activités brise-glace. Ce qu'ils ont choisi en fait, c'est de continuer avec des exercices de jonglage.
------------	--

Théorie	La partie théorique du troisième jour était censée s'articuler autour de la gestion individuelle et de groupe dans l'éducation de base des adultes. Cependant, à la demande des participants, elle a été remplacée par la poursuite du travail d'apprentissage par les pairs sur les thèmes du premier et du deuxième jour. L'une des raisons de ce choix était également que, selon les participants (et l'animateur était d'accord), la gestion individuelle et de groupe dans l'éducation de base des adultes fait en fait partie des facteurs de motivation.
Apprentissage par les pairs	Le processus d'apprentissage par les pairs du troisième jour de l'atelier pourrait être plus facilement défini comme une discussion sans modérateur et un échange d'expériences entre le facilitateur et les participants à l'atelier. Les participants eux-mêmes voulaient apprendre des autres comment ils faisaient face aux différents défis de l'éducation de base des adultes. Ce processus aurait pu se poursuivre pendant des heures, mais il a fallu y mettre fin car l'atelier touchait à sa fin.
Icebreaker	Encore du jonglage, et encore, à la demande des participants.

5.4 LEÇONS APPRISES, RESULTATS

Bien que le mot "compétences" n'ait pas encore été mentionné dans ce rapport, l'ensemble du cours pilote a, en fait, évolué autour des compétences des éducateurs de base pour adultes. En particulier ceux qui s'occupent de l'éducation de base des adultes, où il semble que les défis liés aux compétences des éducateurs soient encore plus nombreux. Dans notre cas, nous nous sommes concentrés sur des compétences spécifiques qui ont été identifiées comme les plus critiques dans l'environnement spécifique de l'éducation de base des adultes en Slovaquie. Dans notre contexte, cette éducation serait plus précisément définie comme une formation de base pour adultes plutôt qu'un apprentissage de base pour adultes. Cela impose évidemment certaines exigences aux éducateurs de base des adultes, qui doivent posséder des compétences adéquates afin de fournir à leurs apprenants une éducation efficace.

Les trois principaux domaines que nous avons identifiés comme critiques concernant les compétences des éducateurs de base pour adultes en Slovaquie sont les suivants:

- les facteurs de motivation dans l'éducation de base des adultes
- les facteurs psychologiques de l'éducation de base des adultes
- la gestion individuelle et de groupe dans l'éducation de base des adultes

Au final, le cours pilote n'a couvert que les deux premiers domaines, le troisième semblant être une sous-catégorie des compétences motivationnelles dans l'éducation de base des adultes. En outre, le deuxième domaine a redéfini les facteurs psychosociaux de l'éducation de base des adultes car il couvre également les aspects sociaux de l'éducation de base des adultes qui doivent être pris en considération par les éducateurs et se refléter dans leurs compétences.

5.4.1 Facteurs de motivation dans l'apprentissage de base des adultes

La liste suivante illustre les leçons les plus importantes tirées du cours pilote concernant les compétences des éducateurs de base des adultes en matière de motivation des apprenants dans l'éducation de base des adultes:

Qualité du programme d'études

Un éducateur compétent devrait être en mesure d'élaborer un programme d'études répondant à tous les éléments suivants:

- Un programme d'études efficace devrait fournir des compétences essentielles qui permettent aux élèves de renforcer leur confiance personnelle, de faire face à la pression sociale et d'éviter ou de réduire les comportements à risque.
- Cela signifie que, du point de vue des compétences, un tel programme d'études devrait inclure
 - la communication,
 - le refus,
 - l'évaluation de l'exactitude des informations,
 - la prise de décision
 - la planification et la fixation d'objectifs,
 - maîtrise de soi,
 - l'autogestion,

tout cela concernant à la fois les éducateurs et les apprenants.

Pertinence des sujets

Du point de vue des compétences, un bon éducateur doit tenir compte du fait que les sujets de l'éducation doivent être pertinents pour son public et donc être capable de:

- reconsidérer le contenu de l'enseignement en fonction du groupe cible particulier.
- analyser les pratiques pédagogiques actuelles et les objectifs d'apprentissage.
- réexaminer les liens entre les objectifs et la conception des cours.
- développer des stratégies et des approches pédagogiques appropriées
- de recueillir de nouvelles données
- adapter les produits éducatifs aux besoins spécifiques d'un groupe cible particulier.

Salle de classe interactive et gestion

Dans ce domaine, nous avons particulièrement discuté des éléments qu'une classe interactive et sa gestion devraient inclure, et les résultats sont les suivants:

- Conception et mise en œuvre des règles et procédures de la classe.
- Cohérence concernant les attentes.
- Renforcement des comportements appropriés.
- Neutralité des éducateurs envers les apprenants.

Évaluation progressive et retour d'information en temps opportune

L'évaluation et le retour d'information ont également été considérés comme des facteurs de motivation cruciaux et devraient porter sur les domaines suivants:

- L'évaluation doit être progressive, c'est-à-dire diversifiée dans le temps et ne pas dépendre d'un seul élément d'évaluation final.
- Les étudiants sont plus susceptibles de bénéficier d'un retour d'information s'ils le reçoivent avant de passer au travail suivant.

Des conseils compétents et un enseignement de qualité

Les bons éducateurs doivent avoir des compétences en matière de conseil et d'instruction:

- Connaître les caractéristiques et les besoins de leurs étudiants.
- Être précis et opportuns dans leur réponse aux besoins des élèves.
- À quoi ressemble cet enseignement puissant en classe?
- Fournir des instructions explicites et systématiques avec beaucoup de pratique.
- Être clair et cohérent.
- Respecter les routines, les procédures et les attentes.

5.4.2 Facteurs psychosociaux de l'éducation de base des adultes

En ce qui concerne les facteurs psychosociaux de l'éducation de base des adultes, le sujet a été complètement redéfini par les participants et le facilitateur et on a appris que les bons éducateurs devraient avoir les compétences suivantes:

- Prendre en considération le statut socio-économique des apprenants. Dans la pratique, cela signifie qu'il faut accueillir divers groupes d'individus dans l'éducation, qu'ils viennent d'un environnement de travail, qu'ils soient au chômage ou exclus socialement. Les bons éducateurs doivent être capables de répondre aux besoins individuels et d'adopter une approche envers chaque personne dans le processus éducatif. Cela nécessite également certaines compétences psychologiques ainsi que des compétences en matière de gestion des groupes et des individus.
- La valeur perçue de l'éducation de base des adultes est un facteur qui peut largement influencer la réussite des adultes impliqués dans l'éducation. Ils doivent comprendre le sens de leur processus éducatif, et les bons éducateurs devraient avoir les compétences nécessaires pour les convaincre de l'importance de leur participation à l'éducation.
- Préparation à participer à l'éducation de base des adultes/stimuli pour participer à l'éducation de base des adultes/obstacles à la participation à l'éducation de base des adultes - Malheureusement, la discussion sur les sujets précédents a été si intense que, bien que nous ayons identifié ces trois domaines comme cruciaux, nous n'avons pas eu assez de temps pour entrer dans les détails et également analyser ces trois facteurs cruciaux. En tant que tels, ces domaines doivent faire l'objet d'une recherche et d'une exploration plus approfondies, mais sont certainement des questions importantes en ce qui concerne les facteurs psychosociaux de l'éducation de base des adultes.

5.5 RÉFLEXION PERSONNELLE

Radoslav Vician

Les aspects professionnels des compétences des éducateurs de base des adultes ayant déjà été abordés, je voudrais, dans cette partie, me concentrer sur les caractéristiques d'accompagnement utilisées dans notre cours pilote et que nous avons observées comme contribuant au succès de l'éducation de base des adultes.

Format d'apprentissage

Dès le début, notre cours pilote et l'atelier en particulier ont été conçus dans un format très ouvert. Bien entendu, une structure a été présentée aux participants afin de leur donner une idée de ce à quoi ils pouvaient s'attendre et de la manière dont cela serait réalisé. Néanmoins, une fois la structure mise en place, nous avons laissé l'atelier suivre sa propre direction, et nous pouvons affirmer aujourd'hui que c'était une très bonne décision qui a mené au succès. Il s'est avéré que les participants eux-mêmes se sont naturellement orientés vers l'apprentissage par les pairs. Le contexte théorique est devenu moins important ; ce qui comptait le plus, c'était la discussion, le brainstorming, les études de cas réels et l'expérience individuelle. Ainsi, les participants, mais aussi l'animateur, ont beaucoup appris les uns des autres et les animateurs ont pu orienter l'atelier vers une atmosphère coopérative et productive.

Activités d'accompagnement

L'importance des activités d'accompagnement a été soulignée par le succès des activités brise-glace introduites - en particulier l'activité consistant à enseigner aux participants l'art de jongler avec trois balles de jonglage. Ce que l'on a pu observer lorsque cette activité a été introduite s'est avéré être les problèmes que l'on peut souvent remarquer dans l'éducation de base des adultes:

- Le doute sur la signification de l'activité - des questions sur le lien avec le cours pilote, sur la façon dont cela contribuera à la croissance professionnelle personnelle ou: Pourquoi nous forcent-ils à faire une chose aussi folle?
- Défis aux yeux de la minorité des participants.
- Peur de la majorité des participants - Je ne peux pas faire ça, je vais passer pour un idiot, pourquoi me font-ils faire ça, je veux partir.

Cependant, une fois que nous sommes passés à autre chose et que nous avons remplacé les balles de jonglage par des foulards en soie que les participants ont essayés, nous avons pu observer un développement de la confiance. Les participants ont réalisé qu'il existait un point de départ, pas si difficile, qui pouvait les amener à une fin réussie. Certains d'entre eux ont déjà découvert leurs "compétences cachées" et étaient impatients de continuer d'une manière plus difficile. Cela leur a été donné, évidemment, sous la forme de petits ballons et plus tard de véritables balles de jonglage. Autre leçon apprise, certains des participants ont découvert que le rythme individuel est également l'une des clés du succès. Passer directement des foulards aux balles de jonglage ne leur a pas été très bénéfique; ils ont réalisé qu'ils devaient procéder étape par étape dans leur processus éducatif.

Au final, cette activité éducative a eu deux effets supplémentaires. Le premier a été la prise de conscience par les participants qu'ils avaient besoin de répéter et de s'entraîner, et pour cette raison, ce même brise-glace a été demandé à plusieurs reprises. Le second a été une observation amusante lorsque, même pendant les périodes de temps libre, nous avons vu les participants s'exercer à jongler non plus avec peur ou honte, mais avec un désir ardent d'apprendre quelque chose de nouveau.

Facteurs externes

Dans cette partie, je ne me concentrerai pas sur l'environnement environnant qui était inspirant, mais sur un élément que nous avons essayé d'examiner et qui s'est également avéré être un succès. Nous avons encouragé les participants à emmener leurs enfants avec eux, et à la fin, nous avons trois enfants qui participaient aux activités de l'atelier. Bien sûr, ils n'ont pas participé aux parties professionnelles - cela les aurait probablement complètement ennuyés - mais ils ont été un excellent stimulant pour nos activités brise-glace. En tant qu'enfants, ils ont d'abord tout essayé, ne se sont pas souciés de la réussite et se sont amusés partout où ils le pouvaient. Cela a apparemment encouragé les adultes à s'engager sans crainte et à considérer les activités brise-glace (qui étaient en fait aussi des activités éducatives) comme une partie amusante de l'atelier. De toute évidence, l'implication des enfants dans l'apprentissage des adultes n'est pas toujours une possibilité ou une solution réalisable, mais dans notre cas, elle nous a, pour ainsi dire, rapporté de l'or. Enfin, voici notre groupe heureux le dernier jour de l'atelier:



6 L'ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS EN SUISSE

Cäcilia Märki et Lea Pelosi, SVEB, Zürich, Suisse

6.1 INTRODUCTION

L'objectif du cours pilote était de créer un cadre de réflexion sur les compétences pertinentes des animateurs en éducation de base des adultes. Dans l'immédiat, il s'agissait de 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 étaient (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 *deliberate practice* 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 avons également considéré comme pertinent pour les facilitateurs ainsi que pour les participants à l'éducation aux compétences de base. Compte tenu de ce cadre, nous nous sommes posé quelques questions auxquelles nous devons répondre, du 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?

6.2 PLANIFICATION

6.2.1 Groupe cible

Nous avons prévu 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 n'ont pas pu y assister. C'est pourquoi certains des participants étaient en fait beaucoup moins expérimentés que d'autres. Les participants n'ont pas eu à payer pour le cours mais ont accepté de s'engager dans des

cadres d'apprentissage collaboratif et de contribuer au développement d'une matrice de compétences européenne.

Nous avons limité le nombre de participants à 12. L'une des personnes figurant sur la liste n'avait aucune expérience de l'enseignement et pourrait éventuellement être un participant à la formation de base des adultes. Il s'est présenté de manière irrégulière. Deux participants n'ont assisté qu'au coup d'envoi (l'un pour des raisons de santé et l'autre sans explication) et une personne s'est jointe après le coup d'envoi.

6.2.2 Contenu et objectifs

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

Les objectifs du "Kick-off" étaient principalement de faire connaissance et de créer la confiance nécessaire à un cadre de collaboration productif. En outre, les participants ont eu 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 étaient 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 étaient de réfléchir aux types d'obstacles à l'apprentissage qui sont pertinents dans l'éducation de base des adultes, de prendre conscience des compétences liées 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 journée a été étiquetée différemment: "connaissances", "compétences", "attitude" - se rapportant à différents types de ressources renforçant les compétences¹² et respectivement axées sur l'analyse situationnelle, les interventions et la réflexion sur le professionnalisme/les attitudes.

Coup d'envoi (4 heures)
[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).

¹² Le Boterf, G. (1994): *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* [About competence: Essay on a strange attractor], Paris; Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris

Mission de transfert (expliquer et répondre à d'éventuelles questions)
Feedback
Coup d'envoi (4 heures)
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

Jour 2 (6 heures)
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

Day 3 (6 hours)
Vérification : Qu'est-ce qui reste en suspens ?
Sujets / Questions – A quoi le facilitateur 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
Feedback : L'atelier ..., parce que ...

6.2.3 Méthodes, modèles et concepts de l'approche

Apprentissage par les pairs

Même si un facilitateur planifiait 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.

Paramètres de l'apprentissage collaboratif "explicite"

Mini-Labs

L'acquisition de connaissances au cours du lancement se ferait en partie par petits groupes de pairs discutant des apports (de manière controversée) et les reliant à leur expérience.

Labs

Les études de cas se dérouleraient en petits groupes de participants sans l'intervention de l'animateur. Les groupes décideraient 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.

Partager

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'attendait 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 à un niveau méta sur les défis et les opportunités rencontrés serait 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 était également un pair qui est un professionnel expérimenté dans l'éducation de base des adultes.

Apprentissage par le travail

Le travail sur dossier est bien sûr une forme d'apprentissage par le travail. Le choix et l'adaptation de cas adaptés aux laboratoires permettraient de générer un apprentissage pour la plupart des participants qui ne sont pas spécifiquement habitués à travailler sur des cas.

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. Il est à espérer qu'il y aura un transfert des idées dans la pratique après l'atelier.

Apprentissage mixte

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

6.2.4 Méthodes et modèles spécifiques à chaque pays

Les laboratoires susmentionnés ont été conçus explicitement pour le cours pilote. Pour les travaux pratiques qui s'y sont déroulés, les participants ont reçu des apports méthodiques et des modèles d'apprentissage collaboratif (Reflecting Team,), d'analyse de situation (storytelling, recadrage, inner team), d'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 a permis de limiter l'apport à ce qui était important pour les participants.

6.3 DESCRIPTION DE L'IMPLEMENTATION

6.3.1 Coup d'envoi

Au début, certains des participants les moins expérimentés ne semblaient pas sûrs d'obtenir suffisamment de contributions pour que l'expérience de l'atelier soit valable. Cependant, le processus de partage après le mini-lab a montré que la plupart d'entre eux ont réalisé le potentiel du cadre.

Les réactions les plus fréquentes concernaient le potentiel de la diversité du groupe, la nécessité d'une ouverture d'esprit pour aborder des perspectives différentes des siennes, l'importance d'une communication consciente et le potentiel offert par le cadre pour développer les compétences de communication et de collaboration, ainsi que la prise de conscience du chevauchement produit-processus.

L'animateur a pris des notes sur les questions pertinentes tout en écoutant les participants parler de leur pratique et de leurs expériences. Certains des termes et des questions figurant sur la liste ont été des références utiles dans les discussions et les échanges au cours de l'atelier:

- la diversité des groupes dans l'éducation de base des adultes - normalité ou exception?
- honte
- Comment parler des obstacles s'il n'y a pas de langage commun?
- les barrières de l'animateur
- relation entre les obstacles et les conflits
- les attentes du facilitateur / combien de temps prend un processus?
- l'impact des paramètres en ligne
- le défi de mettre en évidence les compétences et les ressources des participants que les animateurs n'attendent pas ou ne connaissent pas.
- Comment cultiver ma curiosité en tant qu'animateur dans l'éducation de base des adultes
- le rôle de l'empathie
- Les changements d'attitude sont-ils possibles?
- l'influence de l'animateur sur les environnements et les cadres institutionnels
- l'importance de la patience
- la confiance en soi
- la motivation en tant que terme général - qu'est-ce que cela signifie exactement?
- Dans quelle mesure un animateur doit-il "démontrer" un avantage si un participant en doute?
- De quoi parlons-nous lorsque nous utilisons le terme "objectifs"?
- l'importance de simplement observer les participants

Les réactions à la fin ont montré que la plupart des participants étaient enthousiasmés par l'opportunité de faire ce genre d'expérience d'apprentissage et qu'au moins une partie d'entre eux ont réalisé que ce serait aussi une occasion de prendre conscience des ressources et des compétences pertinentes - les leurs et celles des autres.

6.3.2 Atelier: Jour 1 – 3

Pour souligner l'importance de la collaboration et de l'engagement personnel, on a demandé aux participants à quoi ils pensaient "utiliser" l'atelier. Les réponses allaient d'aspects plus théoriques (apprentissage de méthodes et de concepts) à des aspects pratiques (élargissement de la gamme d'options pour faire face aux défis de l'éducation de base des adultes), en passant par l'espoir d'avoir de nombreuses opportunités d'autoréflexion, de changement de perspective, d'apprentissage à partir de la perspective des autres.

Les questions et les problèmes ont été rassemblés sur un tableau d'affichage et ont été intégrés là où ils convenaient le mieux au cours des trois jours.

La planification du processus concret a été encadrée par ce qui est documenté dans la section ci-dessus. En outre, elle a pris en compte les questions réelles soulevées dans les laboratoires. Par conséquent, la durée des laboratoires individuels, les questions pour le processus de partage, la nécessité d'un débriefing, le moment des apports, etc. ont été décidés sur place. La distinction entre l'analyse, l'intervention et l'attitude a été partiellement brouillée par le travail de cas spécifique, mais elle a néanmoins permis de différencier les questions concernant le processus de partage et, ainsi, de changer éventuellement d'objectif et de perspective après une discussion intense.

Les participants étaient régulièrement invités à expliciter les compétences qu'ils jugeaient pertinentes dans les situations sur lesquelles ils travaillaient. Au début, cela s'est fait en plénière afin de partager des lignes directrices pour la "détection" et l'évaluation des compétences. Par la suite, l'explication a eu lieu dans les laboratoires et a été présentée ensuite.

À la fin, les participants ont également été invités à dresser une liste des obstacles à l'apprentissage qu'ils ont rencontrés au cours de leur travail. Cette liste s'est avérée assez longue et comprenait plusieurs obstacles dont les animateurs étaient eux-mêmes responsables.

Pour l'évaluation, les participants ont été invités à personnaliser les compétences qu'ils avaient jugées pertinentes: De réfléchir aux compétences qu'ils pensaient avoir dans une large mesure, à celles qu'ils voulaient développer ensuite et à celles qu'ils avaient rencontrées chez leurs pairs.

6.4 LEÇONS APPRISES, RÉSULTATS

6.4.1 Rendre les compétences explicites

Même si la notion de compétences est largement répandue et formellement définie, l'explication des compétences émanant des multiples connaissances "produites" dans le travail de cas était loin d'être évidente: Qu'est-ce qu'une compétence, qu'est-ce qu'une ressource nécessaire pour agir avec compétence dans une situation donnée? L'expérience du cours pilote a reflété les difficultés souvent discutées de l'évaluation des compétences en raison de l'écart entre la compétence et la performance. Il s'agissait toutefois d'une lutte "fructueuse". Elle a montré clairement que les compétences dans le domaine de l'éducation de base des adultes se développent principalement dans la pratique, en faisant l'expérience de la particularité de chaque participant, de chaque obstacle, de chaque cadre d'apprentissage, etc. En outre, il est apparu clairement que même si certaines compétences peuvent être définies et sont attribuables à plusieurs animateurs sur le terrain, ces animateurs ne présentent pas le même degré de compétence dans une situation spécifique. Cela signifie que pour le développement d'une matrice de compétences pour l'éducation de base des adultes, les étapes du développement des compétences sont d'une part une spécification pertinente et d'autre part une "mesure" difficile à traduire ou à mettre en œuvre dans la formation des animateurs en éducation de base des adultes. Notre expérience nous a également montré que la conscience de ce type de

différenciation croît avec l'expérience. Cela signifie que plus les animateurs sont expérimentés, plus ils sont en mesure de réfléchir et d'évaluer leurs propres compétences et plus ils peuvent aborder le manque de compétences et les développer consciemment, peut-être en adoptant une *deliberate practice*.

Un autre élément d'apprentissage lié à l'explication des compétences concerne la structuration du travail de cas. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les animateurs expérimentés peuvent évaluer leurs compétences de manière plus différenciée que les autres, ce qui signifie également qu'ils se concentrent plus facilement sur les ressources, c'est-à-dire les compétences mises en œuvre dans une situation donnée - par eux-mêmes et par d'autres, alors que les animateurs moins expérimentés sont plus susceptibles de déterminer ce que l'on "devrait" faire dans la situation décrite. Les formulations de compétences suivant ce type d'approche sont souvent assez générales, même si elles sont dérivées d'une situation spécifique. Ainsi, la décision de laisser les participants du cours pilote travailler en petits groupes auto-organisés avait l'avantage de les faire travailler sur un plus grand nombre de cas différents, leur donnant ainsi l'opportunité d'une expérience prolongée et intense de l'apprentissage collaboratif, mais s'accompagnait du "désavantage" d'un contrôle moindre sur l'orientation des ressources dans le travail de cas. Bien qu'il soit loin d'être certain qu'un plus grand contrôle aurait entraîné une plus grande orientation vers les ressources, cela vaudrait la peine d'essayer d'autres façons de structurer les travaux pratiques.

Quoi qu'il en soit, le cours pilote nous a permis de rendre explicite un large éventail de compétences affichées dans les contextes d'éducation de base des adultes et pertinentes pour ceux-ci. La liste représente les résultats rassemblés des partages qui ont eu lieu après les sessions de travail collaboratif.

Ouverture	<p>Les facilitateurs (F) acceptent qu'il existe différents types d'apprentissage et que l'apprentissage (le sien et celui des autres) s'accompagne d'obstacles/défis.</p> <p>F accueillent le comportement surprenant ou non conventionnel des participants sans porter de jugement, avec curiosité et décontraction.</p> <p>F Communiquez votre ouverture d'esprit également par votre posture corporelle.</p> <p>F Comprenez les situations difficiles comme des champs de recherche ou d'expérimentation.</p>
Reconnaître ses propres limites	<p>Si les F trouvent des obstacles à l'apprentissage qu'ils ne peuvent pas surmonter, ils demandent de l'aide.</p> <p>F réfléchissent aux limites de leur propre volonté d'engagement.</p> <p>F Identifient leurs propres obstacles à l'apprentissage.</p> <p>F identifient leurs propres attentes comme des obstacles possibles.</p>
Orientation vers les ressources	<p>F reconnaître les potentiels des participants et les promouvoir de manière ciblée.</p>
La capacité d'accepter la critique	<p>F Interrogez les participants sur l'impact des leçons et permettez-leur d'exprimer des opinions différentes.</p> <p>F Utilisez le retour d'information pour planifier la suite du processus d'apprentissage.</p>
Flexibilité des rôles	<p>F connaissent les différents rôles qu'ils peuvent jouer dans les situations d'apprentissage.</p> <p>F assument leur rôle d'une manière appropriée à la situation et aux participants.</p>
Collaboration	<p>F permettent aux participants d'avoir leur mot à dire ; ils donnent aux participants des responsabilités.</p> <p>F donnent aux participants des possibilités d'auto-évaluation - et, selon la situation, développent les instruments nécessaires avec les participants eux-mêmes.</p> <p>F créent une atmosphère de confiance mutuelle: ils prennent au sérieux chaque participant dans sa particularité, écoutent les participants / leur accordent de l'attention.</p> <p>F parlent ouvertement des défis.</p> <p>F réfléchissent aux objectifs avec les participants et les adaptent si nécessaire.</p> <p>F collaborent avec les participants pour faire face aux obstacles à l'apprentissage, ils prennent au sérieux l'expertise des participants.</p>
Appréciation	<p>F reconnaître les différents parcours et stratégies d'apprentissage et les utiliser pour un soutien ciblé.</p> <p>F Organisez des situations d'apprentissage appropriées.</p>
Volonté d'expérimenter	<p>F Essayez de nouvelles choses et évaluez-en les effets avec les participants.</p> <p>F Renoncez à vos habitudes si nécessaire et essayez de nouvelles choses.</p>
Concevoir des dispositifs d'apprentissage	<p>F créer une atmosphère dans laquelle l'apprentissage individuel peut avoir lieu.</p> <p>F permettre un large éventail d'approches d'un sujet.</p> <p>F établir des priorités situationnelles.</p>
Communication consciente	<p>F formuler des questions et des instructions de manière consciente et en fonction d'une situation donnée.</p>
Volonté d'apprendre	<p>F se laissent défier par les difficultés ou considèrent les défis comme des opportunités pour leur propre développement.</p>
Observation	<p>F observer les situations de manière précise et différenciée..</p>

Capacité de réflexion	<p>F remettent régulièrement en question leurs procédures.</p> <p>F créent régulièrement des espaces de réflexion individuelle et collective en classe - selon la situation, ils développent les instruments nécessaires en collaboration avec les participants eux-mêmes.</p> <p>F sont conscients du fait que les obstacles à l'apprentissage n'ont généralement pas une cause unique: ils utilisent l'autoréflexion pour reconnaître leur propre contribution; ils génèrent différents types d'hypothèses et offrent un large éventail d'options didactiques et méthodologiques.</p> <p>F reconnaissent et utilisent l'émotivité comme une ressource pour la réflexion.</p> <p>F réfléchissent à leur propre approche des attitudes des autres.</p>
-----------------------	--

6.4.2 Les obstacles à l'apprentissage et la notion d'expertise

L'idée que les obstacles à l'apprentissage ne concernent pas seulement certains participants à l'éducation de base des adultes, mais aussi les animateurs, a été déterminante. Alors que les animateurs sont au moins en partie habitués à détecter et à analyser les obstacles qui limitent le développement de leurs participants, il s'est avéré beaucoup plus exigeant de prendre conscience de ses propres obstacles à l'apprentissage. L'atelier a permis à certains participants de réaliser et d'admettre que même des facilitateurs très expérimentés peuvent contribuer à bloquer l'apprentissage avec leurs propres obstacles.

Ceci est significatif à plusieurs égards. Premièrement, il s'agit de l'illustration peut-être la plus complexe de l'importance de l'attitude et de l'autoréflexion des animateurs dans l'éducation de base des adultes. Et alors que l'autoréflexion peut être - bien que pas tout à fait facilement - traduite en différents types de compétences, l'attitude est un terme très flou. On pourrait la qualifier de résultat de la réflexion et donc d'un certain type de compétence. Pourtant, il serait difficile de la qualifier davantage de résultat. On pourrait donc ajouter des compétences suffisamment générales comme l'ouverture, la flexibilité, etc. pour intégrer l'attitude dans une matrice de compétences. Cependant, comme les compétences apparaissent sous la forme de performances démontrées dans des situations concrètes, l'exemplarité générale des attitudes serait susceptible de se dissoudre dans des manières plus concrètes de répondre à des demandes complexes. On pourrait également s'appuyer sur la définition de la compétence de Le Boterf et déclarer que l'attitude est un type de ressource des compétences. Cependant, ce que le terme d'attitude s'est avéré couvrir dans l'utilisation qui en a été faite au cours de l'atelier avait un éventail de sens beaucoup plus large que dans le concept de Le Boterf. Il est donc apparu clairement que l'attitude, et peut-être dans une certaine mesure une attitude spécifique, est une chose nécessaire pour les experts en éducation de base des adultes, mais qu'elle n'est ni simple à définir, ni facile à évaluer et à développer.

Deuxièmement, la question des obstacles à l'apprentissage liés à l'animateur a ouvert la voie à un autre aspect difficile de l'éducation de base des adultes: l'expertise des participants et la manière de l'intégrer dans les cadres de planification et de mise en œuvre de l'éducation de base des adultes. Il est apparu clairement qu'admettre l'existence de la compétence et de l'expertise des participants est une chose, et qu'en faire une ressource pour l'élaboration concrète des cadres d'apprentissage en est une autre. Il faut développer des moyens de communiquer avec des participants parlant d'autres langues que le facilitateur, être prêt à abandonner partiellement le contrôle du processus d'apprentissage, partager la responsabilité, admettre ses propres limites, revoir les objectifs et la planification, investir dans l'individualisation, etc. Tout cela est très exigeant, et les facilitateurs qui sont des "novices" dans le domaine ne sont généralement pas préparés à cela. Le problème n'est pas seulement lié à la personne ou au type de formation demandé ou disponible pour les personnes qui veulent développer ces compétences. C'est aussi une question de statut sociopolitique de l'éducation de base des adultes et donc de la quantité d'argent investie dans l'éducation, les programmes, les concepts, l'évaluation.

Troisièmement, la façon dont la confrontation avec la notion et le phénomène des obstacles à l'apprentissage s'est déroulée pendant l'atelier est révélatrice de la façon dont les participants ont traité le cadre théorique et méthodique de l'atelier. Bien sûr, certains participants étaient principalement intéressés par la spécification de la terminologie et de l'expertise méthodique. Cependant, la plupart d'entre eux ont considéré le cadre théorique et méthodique comme une structure plus ou moins utile pour faire des expériences pratiques et développer des idées pour faire face aux défis pratiques. L'acquisition de connaissances aurait pu être poussée plus loin qu'elle ne l'a été, et ne pas le faire a peut-être eu pour inconvénient que la "lutte" avec les concepts de compétence, de collaboration vs. coopération, les obstacles à l'apprentissage, la *deliberate practice* et la mise en œuvre "correcte" d'une méthode de collaboration comme l'équipe réfléchissante, l'équipe interne ou le recadrage n'était pas encore "résolue" à la fin de l'atelier. D'autre part, l'atelier était axé sur les compétences et donc sur la réflexion de la pratique des participants. Le polycopié offrait un apport théorique et méthodique aux personnes intéressées, et la classe inversée ainsi que la planification ouverte offraient la possibilité d'introduire des questions et des commentaires dans l'atelier. Ainsi, l'apprentissage comprend la prise de conscience renouvelée de la décision difficile de savoir dans quelle mesure l'acquisition contrôlée de connaissances est importante pour le développement des compétences.

6.4.3 Apprentissage collaboratif et auto-organisation

Bien que les laboratoires aient été pré-structurés et bien préparés, les participants ont eu beaucoup de choix et de décisions à prendre en termes d'auto-organisation. Ils ont ainsi eu l'occasion de faire un large éventail d'expériences différentes dans des contextes d'apprentissage collaboratif, ce qu'ils ont considéré comme un avantage. Bien sûr, l'auto-organisation a parfois détourné certaines ressources et l'attention du sujet des études de cas. Cependant, si l'on veut prendre au sérieux l'idée que les participants à l'éducation de base des adultes sont les experts de leur apprentissage, l'organisation de la collaboration est une compétence que les facilitateurs dans ce domaine doivent développer. Par conséquent, la présence régulière de la méta-communication au cours de l'atelier (contractualisation, décision sur les prochaines étapes, évaluation du processus, définition des priorités, etc.) a été principalement perçue comme un cadre de co-construction qui pourrait, en principe, être transféré à la pratique de l'éducation de base des adultes.

6.4.4 Le groupe hétérogène de participants

Le cours pilote a démontré une chose que nous connaissons grâce aux recherches sur l'apprentissage par les pairs: Plus les participants étaient compétents, plus ils pouvaient bénéficier du cadre proposé - ou du moins plus ils étaient en mesure de travailler sur le développement de leurs compétences de manière différenciée et structurée, alors que pour les participants moins expérimentés qui ne pouvaient pas s'appuyer sur une réflexion structurée, l'apprentissage était différent: d'un rappel à l'ordre à des idées concrètes transférables à leur propre pratique. La plupart d'entre eux ont réalisé qu'il y avait des différences et que les animateurs plus expérimentés disposaient d'une gamme plus différenciée d'instruments et de perspectives pour l'analyse et l'intervention dans des situations difficiles. La plupart d'entre eux ont perçu cela comme une motivation pour développer leurs propres compétences. Il est toutefois possible que pour un ou deux participants, la remise en question aille de pair avec le doute et l'insécurité.

Les réponses à la question de savoir comment les participants comptaient "utiliser" l'atelier ont été très variées. Comme l'atelier était "à plusieurs niveaux", il offrait un large éventail de possibilités de travailler sur des questions individuelles.

6.4.5 Ce qui s'ensuit pour la "qualité" de l'éducation de base des adultes

Qualification des animateurs en éducation de base des adultes

La compétence est la capacité à faire face à des situations concrètes. Une situation est plus complexe que son modèle ou sa simulation. Par conséquent, la qualification et le développement des compétences impliquent nécessairement une expérience pratique et une réflexion correspondante. La réflexion étant elle-même une compétence centrale, elle doit être développée "par la pratique". La qualification des animateurs en éducation de base des adultes doit donc offrir des possibilités et un soutien à la réflexion. À cet égard, les travaux pratiques et la collaboration sont une composante utile de l'apprentissage des animateurs. Même si le concept de *deliberate practice* dans sa structure formelle est façonné sur des types d'expertise spécifiques (performance musicale, sports), il peut être une référence utile pour la combinaison structurée de l'expérience ou de la pratique avec la réflexion. Comme c'est le cas non seulement pour les animateurs, mais aussi pour les participants à l'éducation de base des adultes, la capacité à structurer la réflexion doit être prise en compte dans la qualification des animateurs.

Même la performance la plus compétente s'accompagne d'angles morts. La perspective externe peut aider à en prendre conscience. Le fait d'assister à des situations d'apprentissage concrètes - que ce soit par des pairs ou des superviseurs compétents - peut offrir des possibilités de compréhension et d'apprentissage en situation.

L'atelier a montré que l'expertise des participants à l'éducation de base des adultes doit être plus qu'une référence abstraite. La qualification des animateurs pourrait donc impliquer des cadres d'"échange professionnel" entre animateurs et participants.

L'éducation de base des adultes ne se déroule pas toujours dans des cadres spécifiques désignés comme tels. Il s'agit plutôt d'une "occurrence" ou d'un aspect des cours de langues, de l'accompagnement professionnel et de la formation professionnelle. Cela signifie que les "facilitateurs en éducation de base des adultes" ne sont pas les seuls à avoir besoin des compétences abordées dans le projet "Bridging Barriers". L'importance de l'ouverture à des processus d'apprentissage inattendus, de l'individualisation et de la différenciation des cadres d'apprentissage, de la volonté de s'adresser aux participants en tant que partenaires de collaboration et de la compétence à structurer la réflexion sur les processus d'apprentissage pourrait être soulignée plus qu'elle ne l'est habituellement dans les cadres de qualification des animateurs.

Concepts et formats de l'éducation de base des adultes

Il ressort de ce qui a été décrit et commenté dans les sections précédentes que la qualité de l'éducation de base des adultes repose sur des formats qui permettent l'individualisation, l'investissement de temps dans l'expérimentation, la méta-communication et la réflexion, comme l'implication des participants dans la planification spécifique du cours.

Le cours pilote et sa réflexion ont également montré que la qualité de l'éducation de base des adultes dépend de la possibilité d'échange et de retour d'information dont disposent les animateurs. Si cela n'est pas possible "sur le tas", il faut le rendre possible par d'autres moyens: coopération entre institutions, groupes de pairs, ateliers, participation de professionnels externes, etc.

Enfin, elle garantit que l'éducation de base des adultes peut se dérouler dans des contextes de qualification "normaux" si les animateurs ont les compétences nécessaires pour répondre aux besoins, aux expériences et aux parcours d'apprentissage individuels.

6.5 RÉFLEXION PERSONNELLE

Lea Pelosi (facilitateur)

Je n'ajouterais que quelques remarques supplémentaires.

Une fois de plus, j'ai vu se confirmer la conviction que le développement des compétences est principalement une question d'expérience pratique et de réflexion différenciée. Par différenciation, j'entends la pluralité des aspects, mais aussi la gestion de l'ambivalence et de l'ambiguïté, comme la possibilité d'être confronté à des angles morts. Cette différenciation peut être soutenue par des structures (questions, cadres transparents, etc.) mais aussi par l'échange et le feedback.

J'étais initialement réticent à utiliser le modèle de la *deliberate practice* comme référence car il est lié à un contexte d'acquisition d'expertise et d'excellence difficilement comparable au complexe de compétences pertinent dans le contexte de l'éducation de base des adultes. De plus, la littérature sur la *deliberate practice* décrit souvent des processus d'apprentissage quasi-linéaires, ce qui ne correspond pas à ce que je connais de mon expérience en éducation de base des adultes - ni dans la qualification des animateurs, ni dans l'acquisition des compétences de base. Néanmoins, j'ai trouvé intéressant de traduire certaines parties de la structure que le modèle suggère dans la conception du cours pilote et la réflexion concrète des études de cas.

Le cours pilote a été conçu comme un format d'"ouverture structurée", pour ainsi dire. A certains moments, je me suis demandé si la préconception de la structure était nécessaire et si mon rôle de facilitateur était nécessaire ou si ce qui s'est produit et a résulté se serait produit et aurait résulté également sans ma contribution. Compte tenu de l'échange entre les animateurs expérimentés, l'apprentissage collaboratif des pairs sans cadre préconçu aurait également pu être très fructueux. Compte tenu des réactions des participants moins expérimentés, je pense qu'il était utile de proposer une structure de base ouverte à la transformation et à l'adaptation à la situation, car cela leur a permis de déléguer une partie de la responsabilité (organisation globale) et de se concentrer davantage sur le contenu. De ce point de vue, le cours pilote a été une expérience précieuse pour réfléchir aux types ou à l'étendue de la structure pour l'apprentissage réflexif et collaboratif dans différentes circonstances.

Je me suis rendu compte une fois de plus de la quantité de compétences nécessaires pour planifier et mettre en œuvre des cadres d'apprentissage complexes dans le domaine de l'éducation de base des adultes et de la façon dont ces compétences ne sont souvent pas reconnues en termes de conditions de travail ou abordées explicitement dans les formats de qualification.

bridging



barriers

