



HAL
open science

Rapport sur l'expérimentation du Dispositif EP3A : Enseigner pour apprendre à apprendre

Gilles Leclercq

► **To cite this version:**

Gilles Leclercq. Rapport sur l'expérimentation du Dispositif EP3A : Enseigner pour apprendre à apprendre. Université de lille. 2022. hal-04532305

HAL Id: hal-04532305

<https://hal.science/hal-04532305>

Submitted on 4 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport sur l'expérimentation du Dispositif EP3A : Enseigner pour apprendre à apprendre

Université de Lille
Laboratoire CIREL ULR 4354
&
Direction de la Formation Continue et de l'Alternance

Commanditaire : E2C Grand Lille.

Juillet 2022

Table des matières

Rapport sur l'expérimentation du Dispositif EP3A : Enseigner pour apprendre à apprendre	1
<i>Introduction.....</i>	<i>2</i>
<i>-I- Le point sur ce qui a été fait avec le concours de l'université de Lille (Cirel et DFCA)</i>	<i>3</i>
Ce qui n'a pas été fait	3
Les expérimentations	3
Les entretiens	3
Les captations vidéo	3
Un rapport (le présent document)	3
Des outils pour alimenter le site EP3A développé par l'E2C Grand Lille	4
Ce qui est envisagé	4
<i>-II- Le fil conducteur d'EP3A</i>	<i>5</i>
Deux points d'appui et trois étapes	5
La première étape.....	5
La deuxième étape.....	7
La troisième étape	7
<i>-III- Remarques et conseils sur le déroulé de la dernière expérimentation</i>	<i>13</i>
PREMIERE ETAPE : Explorer collectivement des situations problèmes imposées pour comprendre, se faire comprendre et s'assurer qu'on l'a été.	14
DEUXIEME ETAPE : Explorer une situation problème impliquant personnellement chaque destinataire pour comprendre, se faire comprendre et s'assurer qu'on l'a été.	21
Séance 1 ; Choisir une situation problème et trouver des ressources pour la résoudre.....	21
Séance 2 : Concevoir et se préparer à transmettre	22
Séance 3 : Se faire comprendre et s'en assurer.....	23
TROISIEME ETAPE : Explorer à nouveau le processus d'apprentissage et le référentiel E2C	23
<i>Bibliographies.....</i>	<i>32</i>
<i>Pour aller plus loin.....</i>	<i>32</i>
<i>IV Annexes (voir le livre des annexes).....</i>	<i>32</i>

Introduction

Le projet Enseigner Pour Apprendre à Apprendre (EP3A) a une double ambition :

- 1) développer un dispositif suffisamment stabilisé autour de la compétence « apprendre à apprendre » pour qu'il réponde à une préoccupation partageable au sein du réseau des E2C ;
- 2) concevoir un système d'essaimage pertinent pour permettre son utilisation dans d'autres contextes E2C (Ecole de la 2^{ème} Chance) que celui de l'E2C Grand Lille.

Dans ce rapport final, je vais commenter la dernière expérimentation. Nous verrons que le résultat obtenu permet de répondre à la première ambition et d'envisager la deuxième. Dans l'état actuel de la recherche/développement seul le premier objectif est atteint mais le dispositif semble désormais suffisamment stabilisé pour qu'on puisse envisager son essaimage.

L'essaimage reste une préoccupation à part entière et suppose de développer une stratégie adaptée à la spécificité d'EP3A et aux différents contextes d'utilisation. Tel qu'il a été imaginé, ce dispositif n'a pas vocation à rester ce qu'il est, ce n'est pas un produit fini, figé et ficelé qu'il convient de reproduire en l'état. Se l'approprier, c'est le transformer en l'hybridant avec un contexte d'usage. Une possibilité, parmi d'autres, consisterait à repérer avec l'aide du réseau national des E2C, des formateurs d'autres écoles soucieux d'enrichir et de développer leur expérience de la compétence « Apprendre à Apprendre » et d'engager avec eux un travail

collaboratif qui permettrait de mettre le dispositif à leur main. Cette poursuite de la recherche-développement permettrait de faire de ce dispositif, un commun.

Ce rapport est composé de trois parties :

- Le point sur ce qui a été fait
- Le fil conducteur du dispositif EP3A
- Quelques remarques et conseils sur la dernière expérimentation financée

-I- Le point sur ce qui a été fait avec le concours de l'université de Lille (Cirel et DFCA)

Ce qui n'a pas été fait

La convention signée avec l'E2C Grand Lille ([Annexe I](#)) prévoyait la mise en place d'un Comité de Pilotage interne et la participation de trois chercheurs extérieurs au projet, spécialistes du décrochage scolaire (Valérie Meulin), de la communication (Renata Varga) et de l'alternance (Denis Amblard). Leur rôle aurait été de donner un avis régulier sur l'évolution du projet. Cela ne s'est pas fait du fait de l'existence d'un comité de pilotage propre au réseau E2C France portant sur les deux projets sélectionnés et financés en 2020. Il était difficile de multiplier les rencontres.

Les expérimentations

- Les quatre expérimentations prévues dans la convention initiale ont été réalisées (une dans chaque site de l'E2C Grand Lille) ;
- Une expérimentation supplémentaire s'est avérée nécessaire pour stabiliser le scénario du dispositif et son fil conducteur ;
- Une expérimentation exploratoire a été menée par J.P Decroix dans une école externe à l'E2C Grand Lille pour tester une première fois l'activité d'essaimage.

Les entretiens

- Des entretiens systématiques ont été réalisés après chaque expérimentation auprès de destinataires considérés comme des informateurs (voir la méthodologie d'enquête en [Annexe2](#)). 12 étaient prévus, 24 ont été réalisés. 18 entretiens ont été menés par Gilles Leclercq (Cirel), et neuf par des membres de l'équipe projet de l'E2C dont six par Jean Pierre Decroix. La méthodologie d'enquête est mise à disposition des formateurs. Nous pensons en effet que s'outiller pour évaluer le dispositif EP3A n'est pas seulement une affaire de chercheurs. Si la conception d'un dispositif se poursuit dans l'usage qu'en font ceux qui le fréquentent, proposer à quelques jeunes d'endosser après chaque atelier un statut d'informatrice ou d'informateur les met en situation de donner un avis éclairé sur le dispositif et de contribuer à son développement.
- Une rencontre finale en juin 2022 avec des membres de l'équipe projet de l'E2C Grand Lille a permis de rendre compte du regard qu'ils portent sur la dernière expérimentation du dispositif EP3A, sur son fil conducteur, sur les plaisirs et les craintes qu'un formateur est susceptible de vivre.

Les captations vidéo

Des Captations vidéo ont été réalisées par Fabienne Gantier de la DFCA (Direction de Formation Continue et de l'Alternance) lors de la deuxième, de la quatrième et de l'expérimentation supplémentaire (Voir la liste dans [l'annexe 16](#)). Elles servent à illustrer certaines situations en vue de la présentation du dispositif et de son essaimage. Certaines vidéos sont mobilisées dans ce rapport.

Un rapport (le présent document)

Il porte sur la dernière expérimentation financée du dispositif EP3A.

Des outils pour alimenter le site EP3A développé par l'E2C Grand Lille

- Un document présentant les racines en bref du dispositif EP3A ([Annexe 3](#)).
- Un document présentant le déroulé en bref du dispositif EP3A ([Annexe 4](#)).
- Un support Génial-ly ayant le même objectif mais illustré par des captations vidéos ([Annexe 5](#)).
- Un texte présentant le fil conducteur du dispositif EP3A ([Annexe 8](#)).
- L'histoire de la situation problème inaugurale d'EP3A ([Annexe 11](#)).
- Un texte expliquant que les paliers ne se vivent pas de la même manière dans une situation problème et dans la vie courante ([Annexe 15](#)).
- Un document extrait d'un ouvrage qui explique comment additionner les nombres de 1 à 100 ([Annexe 13](#)).
- Un texte portant sur les modalités de communication pédagogiques ([annexe 9](#)).
- Un récit réalisé avec un destinataire qui permet d'appréhender le déroulement du dispositif du point de vue d'un jeune ([Annexe 6](#)).
- Une description de la méthodologie d'enquête dont peut s'inspirer un formateur pour contribuer au développement du dispositif ([Annexe 2](#)).
- Des ressources pour aller plus loin dans la compréhension de l'activité d'apprentissage ([Annexe 7](#)).
- Les verbes et objets associés dans le référentiel CLÉA ([Annexe 14](#))

Des documents utiles pour faciliter la lecture de ce rapport

- La gradation des paliers dans le référentiel E2C ([Annexe 10](#))
- Le référentiel E2C ([Annexe 17](#))
- Le référentiel CLÉA ([Annexe 12](#))

Ce qui est envisagé

Un article intitulé : « apprendre à apprendre... oui mais comment ? » prenant appui sur le contenu de ce rapport et sur les discussions et expérimentations qui s'en suivront.

Comme tout outil, un dispositif doit se chercher pour se trouver et se trouver pour se configurer. Il a fallu beaucoup de tâtonnements et de temps pour comprendre, éclairer, étayer et configurer le projet. Je pense que nous sommes parvenus à approcher d'assez près l'objectif visé : faire de ce dispositif un révélateur, un analyseur et un développeur de la compétence « Apprendre à Apprendre ».

L'activité de recherche a essentiellement servi à développer une activité d'ingénierie de l'intervention pédagogique et didactique. Elle a permis de piloter la dynamique de projet et d'accompagner l'activité d'ingénierie pour qu'elle étaye un outil pédagogique. C'est très exactement la fonction d'une démarche dispositives : approcher le dispositif pour identifier les présupposés à vérifier, les vérifier pour développer le dispositif et parvenir à un aboutissement momentanément satisfaisant. Momentanément car ce dispositif n'est pas figé, il est destiné à se développer. Plus il se développe, plus il devient source de savoirs et de nouvelles idées.

Comme tout outil en cours d'élaboration, ce dispositif n'a rempli qu'imparfaitement et partiellement son office pendant sa mise au point. L'enquête n'a pas permis d'évaluer dans toutes ses dimensions la relation que les destinataires entretiennent avec l'activité *apprendre à apprendre*.

Pour cela une expérimentation complémentaire sera nécessaire. Si elle est décidée, elle n'aura pas pour fonction l'activité d'essai bien qu'elle puisse y apporter sa pierre. Ce qui importera, c'est qu'elle soit très en phase avec le fil conducteur, de manière à apprécier ce que peut et ce que ne peut pas un dispositif comme celui-là. C'est une condition nécessaire pour répondre à la question : apprendre à apprendre, oui mais comment ?, en disposant d'un matériau empirique fiable.

-II- Le fil conducteur d'EP3A¹

Cette partie du rapport anticipe et explore ce que pourrait être un article intitulé « *Apprendre à Apprendre, oui mais comment ?* ». Elle est à mettre en relation avec une contribution à paraître en 2022 dans le numéro 50 de la revue « Penser l'éducation » : « *Approcher, évaluer et développer un dispositif de formation. Contribution à une démarche dispositif* ». Il me semble important que les formateurs qui vont piloter le dispositif EP3A questionnent ses principes pédagogiques et son fil directeur.

Une première remarque : on entre dans le dispositif « Enseigner Pour Apprendre A Apprendre » (EP3A) par la compétence « apprendre à apprendre ». Dans cette perspective, le scénario du dispositif met en mouvement trois étapes successives qui ont pour but de faire d'EP3A un **révélateur**, un **analyseur** et un **développeur** de la compétence « apprendre à apprendre ». Il est « normal » que l'annonce de cet objectif reste tout d'abord assez mystérieuse. Il convient donc de l'éclairer.

Deux points d'appui et trois étapes

Pour se lancer dans le pilotage de l'atelier EP3A, il faut savoir :

- 1) que nous allons nous servir de la double acception du mot apprendre dans la langue française : je peux apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre et je peux personnellement apprendre quelque chose. Dans ce cas, pour reprendre l'expression d'un jeune, « c'est moi qui m'apprend quelque chose à moi-même » ;
- 2) que nous allons nous servir de situations problèmes. Une situation problème est une situation d'apprentissage très spécifique : le destinataire ne connaît pas la solution mais elle est construite avec soin pour qu'il parvienne à l'élucider. Dans la première étape d'EP3A, pour éviter l'échec et le renoncement, un système de coups de pouce permet de résoudre le problème à coup sûr ; c'est le côté je m'apprends quelque chose à moi-même et je le comprends. Dans un second temps et c'est une spécificité d'EP3A, la situation s'inverse. Ce que j'ai appris et compris, je vais le transmettre à quelqu'un d'autre. C'est le côté apprendre quelque chose à quelqu'un. Les situations problèmes dans EP3A conduisent à mobiliser et à explorer les deux sens (orientation) du mot apprendre.

Revenons au début de ce paragraphe : Le scénario du dispositif met en mouvement trois étapes successives. Nous allons les parcourir avant de commenter en détail le déroulé de la dernière expérimentation.

La première étape...

La première étape s'intitule : « Explorer collectivement des situations problèmes imposées pour comprendre, se faire comprendre et s'assurer qu'on a été compris ». Dans cette perspective, deux formateurs mettent simultanément deux sous-groupes (six jeunes par sous-groupe dans l'idéal) en situation de résoudre deux situations problèmes différentes. Dans un premier temps, il s'agit pour les destinataires d'apprendre et de comprendre. Ensuite, dans un deuxième temps, les formateurs demandent aux membres de chaque sous-groupe de jouer le rôle qu'eux-mêmes ont joué précédemment. Il s'agira alors pour les jeunes de se faire comprendre et de mettre les membres de l'autre sous-groupe en situation d'apprendre et de comprendre, autrement dit de piloter eux-mêmes la situation de formation.

¹ Cette partie est présentée de manière synthétique dans l'annexe 8

Trois points de vue

Dans EP3A les destinataires sont conduits à adopter trois points de vue différents et cela dès la première étape :

1) Un point de vue d'apprenant : pour mettre quelqu'un en situation d'apprendre, les destinataires doivent d'abord apprendre et comprendre ce qu'ils vont transmettre. Le dispositif EP3A les met en situation de se demander ce qu'ils font quand ils sont en train d'apprendre. Ils chaussent alors une paire de lunettes particulière et ressentent l'activité d'apprentissage comme un processus qui commence, se déroule et se termine.

2) Un point de vue de formateur : transmettre dans EP3A, c'est mettre autrui en situation d'apprendre quelque chose. Quand ils chaussent cette autre paire de lunettes, les destinataires définissent souvent l'expression apprendre à apprendre comme ceci : apprendre à apprendre c'est « faire apprendre » quelqu'un, autrement dit c'est enseigner. Dans cette perspective, ils se représentent volontiers l'enseignement comme une activité qui consiste à expliquer quelque chose à quelqu'un. Très volontairement, la modalité de communication pédagogique mobilisée dans les situations problèmes d'EP3A ne prend pas cette forme. Il ne s'agit pas d'expliquer quelque chose à quelqu'un (MCP1), mais de mettre ce quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même (MCP2) ([Annexe9](#)). C'est dans cette perspective que sont élaborées les situations problèmes et les coups de pouce d'EP3A.

3) A ces deux points de vue s'ajoute celui du référentiel tel qu'il est défini dans le guide pour l'usage du référentiel E2C : un « référentiel de compétences est un document descriptif et normatif qui définit les **compétences attendues** dans un environnement donné » (Référentiel E2C p.16). Apprendre c'est toujours apprendre sous, avec et parfois contre le regard des autres. Dans nos sociétés et depuis la fin du vingtième siècle, ce regard fonctionne sous le sceau de la compétence et des référentiels qui le structurent, dont le référentiel E2C.

La première étape d'EP3A invite à identifier, à distinguer, à articuler et à mettre en scène ces trois points de vue. Les deux premiers portent sur le processus d'apprentissage et le troisième sur le processus de « référentialisation ».

Concrètement

Pour démarrer la première étape, chaque sous-groupe commence par explorer une situation problème. Tous les membres sont des explorateurs mais jouent des rôles différents. Quatre d'entre eux sont chargés de résoudre le problème (ce sont les résolveurs), les deux autres observent ce qu'ils font (ce sont les observateurs).

Les résolveurs s'apprêtent à jouer le rôle de formateur et pour cela, ils doivent d'abord apprendre et comprendre ce qu'ils vont transmettre. Dans un premier temps, c'est le formateur du sous-groupe qui les accompagne et les met en situation de s'expliquer quelque chose à eux-mêmes. Ce même rôle, ils s'efforceront de le jouer dans un second temps, quand ils assureront un rôle de formateur auprès de l'autre sous-groupe. Quant aux deux observateurs, ils sont mis en situation d'observer ce que font les résolveurs mais ils ne le font pas avec la même paire de lunettes. L'un d'entre eux adopte le point de vue du processus d'apprentissage : qu'est-ce qu'ils font, ressentent et se disent au début, à la fin et pendant qu'ils résolvent la situation problème. Il arrive que cette observation se fasse participante. Le deuxième observateur chausse la paire de lunettes du référentiel E2C. Il repère des domaines de compétence, des compétences attendues et des descripteurs qui laissent entendre que l'apprentissage est effectif. Son observation est distanciée, il repère des indicateurs susceptibles d'objectiver les observations.

Avec cette première étape, un schéma d'ensemble est posé. La deuxième et la troisième étape en découlent.

La deuxième étape...

La deuxième étape s'intitule : « Explorer une situation problème impliquant personnellement chaque destinataire, pour comprendre, se faire comprendre et s'assurer qu'on a été compris ». Elle a la même visée que la précédente à ceci près que les destinataires sont tous désormais des résolveurs et que la situation problème n'est pas imposée mais choisie. Elle est toutefois cadrée et porte sur un apprentissage qui relève très souvent du parcours scolaire. Celui-ci est en général identifiable dans le Plan Individuel de Formation qui a été élaboré avec le destinataire à la suite de son positionnement par des tests sur les savoirs de base (Voir le guide E2C p.17).

Concrètement

La succession des trois séances qui structurent cette étape est logique : d'abord choisir sa situation problème et trouver des ressources pour la résoudre, ensuite concevoir et se préparer à transmettre ce qu'on a appris/compris, enfin se faire comprendre et s'assurer qu'on l'a été. Ce déroulé a été longuement expérimenté dans un atelier appelé **LDL/E2C** développé par Jean Pierre Decroix en prenant appui sur la méthode LDL (Lernen Durch Lehren) proposée par J.P. Martin (Decroix, Petit, 2018)² (Voir [annexe 3](#), les racines du dispositif EP3A).

La troisième étape

Je vais m'attarder assez longuement sur cette étape. Elle illustre les particularités d'une démarche dispositive et ses effets sur la manière d'envisager l'activité d'ingénierie pédagogique et didactique.

Le préalable SKP

Le tissage du fil conducteur renvoie à un dispositif qui a été mobilisé à l'E2C en 2017 et qui s'appelait **SkillPass**. Nous écrirons SKP (Voir [annexe 3](#) : les racines du dispositif EP3A).

Pour le mettre en œuvre, Olivier Burcker (de l'E2C Grand-Lille) a pris appui sur un outil pédagogique développé par un organisme spécialisé dans la conception de situations de formation (Leclercq, Ait Abdesselam, Chaumette, Métaldi, 2016). Ce dispositif avait l'ambition de permettre à des jeunes de révéler et d'analyser des compétences identifiables dans leur vie de tous les jours pour qu'ils puissent les revendiquer et les mobiliser dans leur vie professionnelle. Dans cette perspective, les destinataires construisaient le portfolio d'un personnage et en tiraient des enseignements pour eux-mêmes. Le dispositif d'animation intégrait un jeu sérieux construit autour d'un référentiel (Evequoz, 2004) structuré autour de six compétences clefs : résoudre un problème, communiquer, traiter l'information, s'organiser, travailler en équipe et encadrer. Ce dispositif a été expérimenté dans tous les sites de l'E2C Grand Lille mais n'a perduré que dans un seul. Il est resté relativement confidentiel et n'a pas contribué à propager un intérêt naissant pour une approche par compétences. La donne a changé quand le réseau E2C France a pris la décision de concevoir un référentiel de compétences pour toutes les E2C avec l'appui d'un laboratoire universitaire (LISEC) et de onze E2C.

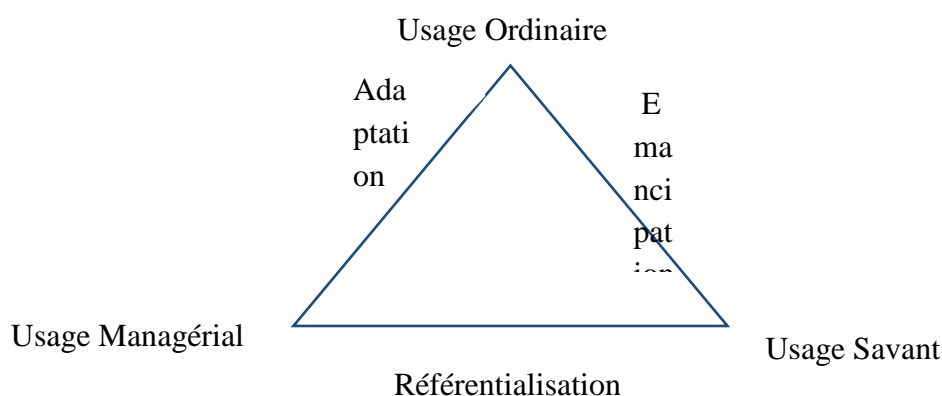
Les limites de SKP

J'ai procédé à une évaluation externe du dispositif SKP utilisé à l'E2C à l'occasion d'une recherche financée par la Région (Nord Pas de Calais à l'époque). Dans un article (Leclercq 2022) j'ai expliqué que les limites de SKP, mais aussi celles de nombreuses pratiques de formation, avaient pour origine une conception essentialiste de la compétence, autrement dit une approche qui cherche à la définir de manière univoque. L'évaluation du dispositif SKP montre qu'il est possible de substituer à une définition essentialiste, une définition par l'usage. C'est la démarche que j'ai

² <https://journals.openedition.org/apliut/4472>

proposée en élaborant l'outil OMS pour usages Ordinaire, Managérial et Savant de la compétence et c'est elle qui, à mon avis, peut éclairer la scénarisation du dispositif EP3A.

L'outil OMS



Trois usages de la compétence

Je vais brièvement rendre compte de ce modèle en distinguant trois usages de la compétence et les relations qui les lient entre eux.

L'usage ordinaire

L'analyse du dispositif SkillPass permet de repérer un usage quotidien, banal et habituel du mot compétence. C'est un usage de tous les jours, un usage ordinaire que mobilisent les jeunes de l'E2C, après qu'ils aient été mis en situation d'utiliser le mot compétence dans SKP. La compétence c'est « ce qu'on réussit à faire », « ce qu'on sait faire », « ce qu'on a *appris* à faire ».

L'usage managérial

Il est centré sur l'employabilité et l'adaptation au monde du travail. Il insiste sur le savoir être, sur ce qu'on appelle aujourd'hui les soft-skills, sur les compétences dont on pense qu'elles manquent aux jeunes.

L'usage savant

Il est centré sur le processus d'apprentissage : que se passe-t-il dans le processus d'apprentissage quand on fait face à une situation de manière immédiate ou réfléchie, comment le faire face immédiat se traduit-il en faire face réfléchi et vis-et-versa ?

Des fonctions entre les usages.

Dans le modèle OMS appliqué à SKP, chaque usage est porteur de deux fonctions.

L'usage managérial est relié à l'usage ordinaire par une fonction **d'adaptation**. Elle renvoie à l'un des modes de travail défini par Marcel Lesne il y a une quarantaine d'années (1984, p. 221-222) mais qui reste très parlante :

- préparer « les individus à s'adapter de façon active aux exigences nouvelles nées d'évènements internes ou externes à la société et aux ajustements consécutifs des statuts et des rôles sociaux » ;
- viser « la formation d'acteurs sociaux susceptibles de se resituer dans le cadre de situations sociales qui évoluent sous l'action de changements considérés comme des variables indépendantes » ;
- permettre "l'adaptation aux exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux existants ».

Cet usage associe le rôle des professionnels de l'insertion et celui des jeunes pour qu'ils s'adonnent ensemble à la production de CV, de portfolios, de cartographies de compétences et plus généralement qu'ils orientent et s'orientent dans le choix d'un métier, qu'ils forment et se forment aux techniques de recherche d'emploi.

L'usage managérial est par ailleurs relié à l'usage savant par une fonction de **référentialisation**. C'est un mouvement puissant et récent. Dans SKP, le référentiel (Evequoz, 2004), qui a servi à structurer le jeu sérieux, participe très explicitement de cette orientation. Il résulte d'une démarche de recherche empirique qui a l'ambition d'explorer et de spécifier des champs de compétences significatifs pour l'insertion professionnelle et repérables dans la vie courante : résoudre un problème, communiquer, traiter l'information, s'organiser, travailler en équipe et encadrer. Le guide qui en découle prend appui sur un constat : le monde d'aujourd'hui ne ressemble plus à celui d'hier, l'employabilité devient « une forme nouvelle de gestion prévisionnelle de l'emploi envisagée non plus à l'échelon de l'entreprise mais à l'échelon de l'individu lui-même [...], chacun doit « prendre en charge son devenir [...] élaborer sa propre stratégie » (*ibid*, p. 15).

Dans cette filiation, l'**usage Savant** qui prévaut dans SKP est associé à l'usage managérial par cette fonction de référentialisation explicite et à l'usage ordinaire par une autre fonction qu'il est possible de qualifier avec l'expression « **émancipation** », à condition toutefois d'admettre qu'expliquer et comprendre ce qu'on fait quand on apprend est émancipateur.

Avec cette modélisation, deux démarches pédagogiques sont envisageables.

Démarche 1 : l'usage managérial et l'usage savant ont pour mission d'éduquer et d'instruire l'usage ordinaire. Dans cette perspective, l'usage savant fabrique de la référentialisation pour l'usage managérial et celui-ci s'en sert pour adapter l'usage ordinaire au monde d'aujourd'hui. Quant à l'autre versant de l'usage savant, il émancipe l'usage ordinaire dans une perspective d'insertion. Pour un tenant de cette stratégie, il convient d'éduquer l'usage ordinaire et d'ajuster sa conception de la compétence.

Démarche 2 : une démarche dispositive invite à procéder autrement. Il convient de prendre l'usage ordinaire de la compétence au sérieux, d'admettre qu'il n'est pas ignorant et qu'il n'est pas faux d'affirmer qu'être compétent c'est réussir, savoir faire et avoir appris. Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'instruire l'usage ordinaire mais de le mettre en situation de s'instruire au contact des usages managérial et savant. C'est ce qui arrive quand une destinataire explique à un employeur que non seulement elle a un CAP Cuisine, mais qu'elle *sait dresser les plats et qu'entre deux elle sait gérer son temps* (versant adaptation), c'est ce qui arrive aussi quand un destinataire perçoit clairement la compétence comme un résultat en prise sur un faire face qui peut être immédiat ou réfléchi (versant émancipation). Autrement dit, plutôt que d'opposer les usages pour savoir lequel est judicieux et l'emporte sur les autres, mieux vaut mettre les destinataires en situation de les identifier et de les articuler, en prenant appui sur un usage ordinaire de la compétence. Dans ce cas, il ne s'agit pas de les instruire mais de les mettre en situation de s'instruire.

La compétence *apprendre à apprendre* et les situations problèmes

Une démarche empirique s'est avérée nécessaire pour identifier l'usage ordinaire de la compétence dans SKP. Il en est de même pour la compétence « apprendre à apprendre ».

L'usage ordinaire de la compétence apprendre à apprendre

L'expression « apprendre à apprendre » n'a pas cours dans les échanges courants, mais quand ils baignent dans EP3A, la plupart des jeunes de l'E2C privilégient une des deux acceptions de l'expression apprendre que suggère la langue française. « Apprendre à apprendre » devient (en général) faire apprendre quelque chose à quelqu'un. Pour une oreille travaillée par un usage savant de la compétence et familiarisée avec la métacognition, il est tentant d'affirmer qu'il ne faut pas entendre l'expression dans ce sens-là ; ce qui conduit à occulter un point de vue. Plutôt que d'opposer deux manières de voir, mieux vaut les mettre en situation de dialoguer entre elles. C'est ce que permettent les situations problèmes quand elles fonctionnent en mode EP3A.

Comment l'usage ordinaire explore-t-il le processus d'apprentissage dans EP3A

Nous l'avons vu, les situations problèmes dans EP3A mettent en mouvement les deux sens du mot apprendre : j'apprends quelque chose et une fois que j'ai appris/compris, je l'apprends à d'autres. C'est un ancrage pédagogique qu'un choix stratégique bouscule intentionnellement. En général, les destinataires estiment que transmettre c'est expliquer quelque chose à quelqu'un. A l'encontre, ce n'est pas la modalité de communication pédagogique mobilisée dans les situations problèmes façon EP3A. Plutôt que d'expliquer quelque chose à autrui, autrui est mis en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même (Annexe 9). En procédant ainsi, EP3A met l'usage ordinaire en situation de rencontrer le versant émancipateur de l'usage savant : que faisons-nous quand nous apprenons ?

La troisième étape, celle qui nous intéresse ici, renoue avec l'activité des deux observateurs de la première étape qui observaient le processus d'apprentissage. C'est l'occasion d'approfondir et de s'arrêter sur le mot palier (Annexe 15) qui joue un rôle important dans le guide E2C (Annexe 10). Sur ce point, le recours aux situations problèmes induit une difficulté qu'il faut lever. L'idée de palier, telle qu'elle se construit dans une situation problème, ne se vit pas comme dans le référentiel E2C. Elucider cette différence est nécessaire pour éviter les malentendus.

Dans une situation problème, il y a inévitablement un palier 0 puisque par construction le destinataire ne sait pas faire. Accompagné, il atteindra le palier 1 (je sais faire) en passant par le palier 2 (je mets les mots sur ce que je fais) et le palier 3 (j'ai compris et même si les circonstances changent un peu, je saurais refaire) ; mais pour vivre le palier 1, il a fallu monter l'escalier jusqu'au palier 3 en passant par le palier 2, et c'est seulement quand l'excursion s'est terminée que les trois paliers sont devenus manifestes. Le destinataire peut alors contempler ce qu'il a fait et expliquer comment il s'est affranchi du palier 0.

Dans le référentiel E2C, la construction des paliers renvoie à des activités de la vie courante qui ne sont pas des situations problèmes. Un exemple trivial pourrait être l'ouverture d'une porte. En général, nous faisons face à cette situation facilement (Faire face immédiat) parce que nous avons appris auparavant à y faire face. Nous sommes implicitement au palier 1 et si on attire notre attention (Faire face réfléchi) la situation devient explicite : nous sommes capables d'identifier ce que nous faisons et la situation devient un problème. Nous pouvons alors expliquer comment nous avons mené cette activité (Palier 2) et en tirer des enseignements pour agir (palier3). Nous pouvons désormais nous adapter à des circonstances changeantes : une porte à l'anglaise, une porte qui détecte notre présence. Dans ce contexte, l'idée de palier ne s'appréhende pas comme précédemment. L'apprentissage prend appui sur quelque chose que nous savons déjà faire et renvoie à ce que prévoit le guide E2C (p.25) : au palier 1, le stagiaire identifie ce qu'il est capable de faire, au palier 2 il explique comment il a mené l'activité et au palier 3 il en tire des enseignements pour agir.

Dans un cas comme dans l'autre (Situation problème et vie courante), les paliers ont la même consistance. Par contre ils ne se vivent pas dans le même sens. Dans un cas on part de quelque chose qu'on ne sait pas faire et il faut atteindre le palier 3 pour s'affranchir du palier 0 et dans l'autre, il faut constater l'existence d'un palier 1 pour atteindre progressivement le palier 2 puis le palier 3.

La question du palier 4 est différente. Alors que les trois premiers paliers se vivent dans un contexte qui reste le même ou à peu près le même, il n'en est pas ainsi pour le palier 4. On peut prendre l'exemple d'une activité commune : perdre ses clefs. L'identifier c'est se situer au palier 1. Mettre des mots sur cette activité (lieu, ressenti, réaction...) c'est se situer au palier 2. En tirer des enseignements pour agir, c'est se situer au palier 3. Sans doute se dira-t-on alors que le meilleur moyen de ne pas perdre ses clefs, c'est de les ranger toujours au même endroit... activité qui ne va pas de soi puisqu'il faut transformer du *faire face réfléchi* en *faire face immédiat* et automatique. Mais à l'issue, ce qui vaut pour les clefs vaut pour tout ce qui peut se perdre.

Atteindre un palier 4, c'est abstraire d'une expérience vécue dans un contexte singulier ce que l'usage savant appelle un schème, schème qu'on peut mobiliser dans un nouveau contexte.

Comment l'usage ordinaire explore-t-il le référentiel E2C dans EP3A

Dans la première étape d'EP3A, un des observateurs explore ce que font les résolveurs en prenant appui sur le référentiel E2C, sachant qu'un « référentiel de compétences est un document descriptif et normatif qui définit les **compétences attendues** dans un environnement donné » (Guide pour l'usage du référentiel E2C ou Annexe 17, p.16).

Commençons par dire qu'il existe une différence notable entre le référentiel que mobilise SKP et celui que mobilise EP3A.

Dans le référentiel qui structure SKP, la fonction de référentialisation qui associe l'usage savant et l'usage managérial est simple. Elle est fabriquée par un usage savant (Evequoz, 2004) qui s'intéresse explicitement à l'insertion professionnelle et qui repère une liste minimaliste et parlante de compétences clefs implicites dans la vie courante mais qui, une fois « démasquées », peuvent être utilisées dans la vie professionnelle. A l'encontre, la fonction de référentialisation dans le référentiel E2C a une visée beaucoup plus large :

- Etre en phase avec les politiques publiques nationales et européennes. On peut lire ceci dans le guide pour l'usage du référentiel E2C (Annexe 17) : « le référentiel des E2C complète les dispositifs existants portés par l'Education Nationale à travers le « Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture » et par les partenaires sociaux à travers le « Socle de connaissances et de compétences professionnelles » (CléA). [...] la transversalité des compétences mises en valeur dans ce référentiel (E2C) a été conçue pour faciliter les correspondances avec les autres dispositifs d'accès à la qualification et notamment la préparation à la certification CléA" (Annexe 17, p.5) ;

- Conforter l'identité du réseau des E2C : le référentiel E2C vise « à être mobilisé par l'ensemble des E2C afin de rendre compte de la spécificité des parcours E2C qui prennent en compte tant les compétences professionnelles que sociales des stagiaires » (Ibid, p.16).

- Gérer l'APC dans les écoles. L'approche par compétence et la pratique managériale qui l'accompagne s'exerce dans les entreprises (Ibid, p.49) mais aussi en milieu de formation : « Les organismes de formation doivent travailler dans « deux directions, simultanément : construire la compétence et valider des compétences » (Ibid, p.50), et bien entendu en respectant les obligations liées au label E2C.

Le référentiel E2C répond donc à plusieurs attentes : celles des politiques publiques vis-à-vis des E2C, celles du réseau E2C France vis-à-vis des écoles et celles des écoles vis-à-vis des destinataires.

Explorer le référentiel E2C dans EP3A, c'est explorer cette dernière attente en y entrant par la compétence « apprendre à apprendre ». Ce travail conduit les destinataires à constater que le mot apprendre ne figure pas parmi les compétences et les descripteurs du référentiel E2C. Par contre il est présent dans le domaine 6 : « apprendre tout au long de la vie »³. Il est donc probable que les compétences attendues dans ce domaine permettront d'opérer un rapprochement avec les compétences identifiées et développées par les destinataires dans les situations problèmes d'EP3A ?

Deux registres de compétences distincts sont repérables dans le domaine 6, l'un d'entre eux mentionne le « réseau de relation » utile pour évoluer professionnellement et socialement. Quant à l'autre, il peut être mis en relation avec ce qui a été vécu dans les situations problèmes puisqu'il porte sur l'identification et l'entretien des acquis. Mais sur ce point précis, l'activité qui a été menée dans EP3A invite à doter le référentiel d'au moins une compétence supplémentaire : « développer ses acquis » et plus largement son expérience. L'ajout d'une compétence

³ Dans le référentiel CLéA, le domaine 6 s'intitule « apprendre à apprendre tout au long de la vie ».

complémentaire par les destinataires fait alors figure de contribution au référentiel E2C. Ce supplément est d'ailleurs tout à fait en phase avec le guide E2C (p.5) qui signale que l'approche par compétence, telle qu'elle est définie dans un parcours E2C, « inscrit le parcours des stagiaires dans une logique de formation tout au **long de la vie** [...], qu'elle ambitionne d'offrir aux jeunes accueillis dans les E2C la possibilité de **développer** de nouvelles compétences, mais surtout d'être en mesure d'en prendre conscience et de les valoriser ».

Concrètement

Comme toutes les étapes d'EP3A, la troisième prend appui sur une situation problème. Référée au référentiel E2C, elle relève du domaine 4 et du travail en équipe. La prise d'appui sur cette situation vise deux objectifs : explorer à nouveau le processus d'apprentissage et explorer à nouveau le référentiel E2C. L'exploration du processus d'apprentissage et des compétences identifiées et développées dans EP3A s'exerce à travers une collecte et une analyse de verbes qui restituent ce qui a été vécu pendant la formation. En contrepoint l'exploration du référentiel E2C et des compétences attendues questionne la place de la compétence « apprendre à apprendre » dans le référentiel E2C. Le domaine 6, apprendre tout au long de sa vie, devient alors un lieu d'accueil qui invite à enrichir le référentiel E2C en le dotant d'une compétence complémentaire : développer ses acquis et plus largement, son expérience.

Conclusion

Pour piloter le dispositif EP3A, il convient de laisser la main à l'usage ordinaire pour qu'il s'instruise au contact des deux autres usages. Pour cela il faut le prendre au sérieux et considérer qu'il n'est pas un usage ignorant.

Dans cette perspective, la première étape pose des jalons en distinguant les rôles que tiennent les résolveurs et celui que tiennent les observateurs dans l'expérimentation d'une situation problème imposée. La deuxième étape réitère cette expérimentation dans une situation choisie. Quant à la troisième étape elle se présente comme un approfondissement de l'étape 1 en opérant un retour sur l'activité qu'ont eue les deux observateurs pendant la première étape.

On pouvait lire plus haut que le scénario du dispositif EP3A met en mouvement trois étapes successives qui ont pour but de faire d'EP3A un **révélateur**, un **analyseur** et un **développeur** de la compétence « apprendre à apprendre ». Un propos suivait : il est « normal » que l'annonce de cet objectif reste assez mystérieuse : il convient donc de l'éclairer. Espérons que cette deuxième partie du rapport y contribue. Celle qui suit devrait y contribuer aussi.

-III- Remarques et conseils sur le déroulé de la dernière expérimentation

Les commentaires et remarques qui suivent portent sur la cinquième et dernière expérimentation financée d'EP3A. Ils ont pour but de finaliser cette version du dispositif. Comme pour toutes les expérimentations, des entretiens ont été menés avec des destinataires considérés comme des informateurs. Toutes les étapes de cette expérimentation ont par ailleurs été filmées, ce qui permet d'illustrer certaines situations.

Pour chaque situation on trouvera une description et des conseils qui pourront être repris ou pas dans le site réalisé par l'équipe E2C.

J'ai pris soin d'assurer la lisibilité du scénario en liant entre eux les intitulés des étapes, des situations et le cas échéant des activités. Que l'on puisse lire un scénario comme un récit est essentiel dans une activité d'ingénierie. Le lecteur pourra assez facilement construire une phrase qui lie entre elles les étapes et les situations.

A l'issue de la 5^{ème} expérimentation, la première et la deuxième étape sont stabilisées, il n'en est pas tout à fait de même de la troisième, d'où la proposition de ressources et d'activités qui n'ont pas été essayées.

PREMIERE ETAPE : Explorer collectivement des situations problèmes imposées pour comprendre, se faire comprendre et s'assurer qu'on l'a été.

Objectif : explorer collectivement des situations problèmes imposées qui vont permettre d'exprimer, d'analyser, de mobiliser et de développer la compétence « Apprendre à Apprendre ». La première étape permet d'explorer collectivement une situation problème imposée et de vivre en sous-groupe le processus « apprendre à apprendre ».

Durée : une demi-journée

Le déroulé est proche de celui prévu dans le site EP3A, les commentaires permettront probablement quelques aménagements.

Les situations

- Situation 1 : S'accorder sur les modalités et les règles de fonctionnement de l'atelier
- Situation 2 : Constituer deux sous-groupes
- Situation 3 : Résoudre une situation problème et observer son déroulement dans chaque sous-groupe
- Situation 4 : Préparer la situation de transmission à l'autre sous-groupe
- Situation 5 : Transmettre ce qui a été appris compris à l'autre sous-groupe
- Situation 6 : Tirer des enseignements de l'expérience vécue dans cette étape

Situation 1 : S'accorder sur les modalités et les règles de fonctionnement de l'atelier

Description

C'est une étape de démarrage, elle permet de prendre place dans l'atelier et de s'accorder sur les règles de fonctionnement du groupe et de l'atelier. Les formateurs mettent les destinataires en situation d'énoncer les règles de fonctionnement de l'atelier, ils les écrivent sur le tableau et à la fin tout le monde signe sur ce même tableau.

Cette vidéo illustre la situation: https://pod.univ-lille.fr/video/26173-e1s1_signermp4/

Conseil

Préférer le paper board au tableau et conserver la feuille pour la compléter avec d'éventuelles règles de fonctionnement qui pourraient s'ajouter par la suite.

Ressource

Paper board

Situation 2 : Constituer deux sous-groupes

Description

Le formateur attribue un numéro à chaque destinataire, les pairs forment un groupe, les impairs un autre groupe. Deux salles et deux formateurs sont nécessaires. Ne pas perdre de temps pour cette situation.

Illustration : https://pod.univ-lille.fr/video/26174-e1s2_pairsimpairsmp4/

Ressource

Deux salles

Situation 3 : Résoudre une situation problème et observer son déroulement dans chaque sous-groupe

Description

Le groupe est constitué de 12 destinataires (dans l'idéal). Dans chaque sous-groupe (6 personnes) les rôles sont distribués :

- quatre « résolveurs » d'une situation problème ;
- un observateur qui utilise le document « métabulles » ;
- un observateur qui utilise le document « référentiel E2C ».

Pour choisir les observateurs, le formateur demande qui aime bien observer, qui connaît le référentiel E2C et qui est à l'aise avec l'écriture.

Conseils

Plusieurs conseils pour cette situation

Conseil pour le choix des situations

Dans cette expérimentation, nous avons privilégié deux situations problèmes qui relèvent, dans le référentiel E2C, du domaine 2 : Mobiliser les règles de calcul et le raisonnement en mathématiques. Deux raisons expliquent ce choix. Nombreux sont les destinataires qui estiment être nuls en math et l'objectif d'EP3A c'est précisément de déjouer l'impression de nullité ; mais il y a une raison plus profonde. Certes, avec ce choix, les destinataires se retrouvent dans une situation qui rappelle l'école (c'est un inconvénient au début) ; mais les deux situations problèmes choisies renvoient à des compétences facilement identifiables dans les domaines du référentiel E2C (en grisé ci-dessous). Par ailleurs, une réflexion sur ce qui n'est pas grisé est intéressante. Certains destinataires se demandent si les maths ne sont pas une langue étrangère, l'un d'entre eux estime qu'il a participé à une activité culturelle. Il y a moyen d'utiliser le tableau suivant dans l'atelier EP3A. C'est d'ailleurs ce que fera l'observateur qui repère les compétences attendues.

Domaines de compétences et compétences du référentiel E2C	Compétences identifiables dans les situations problèmes
1) Communiquer à l'oral et à l'écrit	
Traiter des informations orales et écrites	Oui
Transmettre des informations à l'oral et à l'écrit	Oui
Echanger oralement avec autrui	Oui
Echanger par écrit avec autrui	
Argumenter un point de vue personnel	Oui
2) Mobiliser les règles de calcul et le raisonnement en mathématiques	
Utiliser les nombres dans la vie quotidienne et professionnelle	Oui
Utiliser les outils mathématiques dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle	Oui
Utiliser les notions de grandeur et de mesure dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle	Oui
Se repérer dans l'espace et le temps	
3) Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique	
Se repérer dans l'univers numérique	
Utiliser les fonctionnalités des outils numériques pour communiquer	Oui
Utiliser le numérique dans ses pratiques de la vie courante	Oui
Gérer son identité numérique	
Adapter une ligne de conduite dans la société numérique	
4) Agir dans le cadre d'un collectif (équipe, groupe de stagiaires, association, groupe projet...)	
Identifier les règles du collectif	Oui
Adapter son comportement au cadre collectif	Oui
Apporter sa contribution au collectif	Oui
5) Préparer son avenir professionnel	
Formuler des objectifs personnels et ou professionnels	Oui
Mettre en œuvre ses objectifs en fonction de ses priorités	

Adapter ses objectifs en fonction de ses opportunités et contraintes	
6) Apprendre tout au long de sa vie	
Identifier ses acquis (connaissances, manières de faire et d'apprendre, habiletés)	Oui
Entretenir ses acquis	Oui
Utiliser ses relations pour évoluer professionnellement et ou socialement	
7) Agir dans son environnement et au travail	
Repérer les règles en vigueur dans son environnement	Oui
Agir en toute sécurité pour soi-même et pour les autres	
Appliquer les gestes de premier secours	
Contribuer à la préservation de l'environnement et aux économies d'énergie	
8) S'ouvrir à la vie culturelle, sociale et citoyenne	
Pratiquer une activité physique ou sportive	
Participer à des activités culturelles	
Participer à la vie sociale et citoyenne	
9) Communiquer en langue étrangère	
Traiter des informations orales ou écrites	
Transmettre des informations à l'oral et à l'écrit	
Echanger oralement avec autrui	
Echanger par écrit avec autrui	
Argumenter un point de vue personnel	

L'idée selon laquelle les maths sont un langage (Bessis 2022) n'est pas dénuée d'intérêt. Contrairement aux situations problèmes relevant de ce que les destinataires appellent le français, il n'y a pas dans le langage mathématique d'exceptions qui confirment la règle. S'accorder sur ce qui est vrai est moins compliqué.

En résumé... choisir les deux situations du domaine 2 présentées dans ce rapport pour s'entraîner à EP3A est facilitateur. Elles ont été expérimentées et sont bien documentées ; mais d'autres choix et d'autres élaborations sont à encourager. Construire des situations problème est formateur, mais cela demande un peu de temps et l'expérimentation est indispensable pour la mise au point (voir par exemple [l'annexe 11](#))

Conseil pour la consigne :

Elle doit absolument être écrite et précise.

Exemple de la consigne pour la situation problème « de 1 à 100 » : *Calculez la somme des chiffres qui vont de 1 à 100 : $1+2+3$ jusqu'à $98+99+100$ en essayant de trouver une méthode pour aller le plus vite possible et une formule efficace qui marche toujours.*

Exemple de la consigne pour la situation problème « les carrés » : *Gérard cultive un petit jardin carré dans le grand jardin carré de Madame Ghislaine et il veut le clôturer sur deux côtés à cause des lapins qu'élevé madame Ghislaine. Pour cela il téléphone à monsieur Grillage et lui explique que le jardin de Madame Ghislaine fait 189 m^2 . Il ajoute que la distance entre sa future clôture et les bords du jardin de Madame Ghislaine est de 7 mètres et il lui transmet un plan approximatif (pas du tout proportionnel à la réalité, autrement dit pas à l'échelle). Monsieur Grillage prend connaissance de son message et cherche à joindre monsieur Gérard pour lui dire qu'il a oublié de lui indiquer la longueur des côtés de son jardin. Manque de chance, il reçoit un message lui disant*

que Monsieur Gérard est injoignable. Monsieur Grillage peut-il néanmoins acheter le grillage qui est en promotion pendant 15 minutes ? Il compte sur vous pour l'aider.

Conseil pour distribuer les rôles et organiser le déroulement

Dans chaque sous-groupe, quatre destinataires sont chargés de résoudre la situation problème (les résolveurs) et deux autres de les observer. Le formateur peut demander : qui aime bien observer, sachant qu'un des observateurs (celui qui dispose de la ressource métabulle) devra écrire un peu.

La proposition suivante facilitera la compréhension et le déroulement :

- Les résolveurs mobilisent des **lunettes** de futurs formateurs. Il va s'agir pour eux de se faire comprendre et pour cela de commencer par apprendre ce qu'ils ne savent pas encore. Ensuite, ils devront transmettre ce qu'ils ont appris/compris. On peut mettre rapidement en route les « résolveurs » en leur donnant la consigne écrite, en leur demandant de travailler en binôme et de gérer la boîte à coups de pouce.

Après cela, il faut prendre le temps de travailler avec les observateurs sur ce qu'ils vont faire.

- Un des observateurs voit avec les lunettes du processus d'apprentissage. Que font les résolveurs, que se disent-ils au début, à la fin et pendant qu'ils résolvent la situation problème. Cet observateur complète un document comportant des bulles vides. Il est arrivé que l'observation se fasse participante, ce qui est à encourager. Relativement à la version actuelle, les intitulés gagneraient à être retravaillés. Voici quelques idées :

- **Au départ** ils se sont dit que...

- **A la fin**, quand ils ont réussi à résoudre la situation problème ils se sont dit que...

- **Entre deux**

- Ils savaient déjà que... (*Identification des acquis*)

- Ils se sont rappelés que.... Ils se sont souvenus que... (*Eveil, Entretien et Maintenance des acquis*)

- Ils ont appris quelque chose qu'ils ne savaient pas (*développement des acquis*)

- Ils ont galéré quand... (*Doute*)

- Ils se sont découragés quand...(*Doute*)

- Ils se sont trompés quand... (*Erreur*)

- Ils ont repris confiance quand ... (réussite)

- Ils sont retombés sur leurs pieds quand... (réussite)

- Ils se sontentraîdés quand.... (échange)

- Ils ont trouvé comment faire quand... (réussite)

- Ils n'étaient pas d'accord quand... (argumentation)

- Ils ont compris au moment où... (*Eureka*)

- Ils ont ressenti le besoin d'un coup de pouce quand... (*Accompagnement*)

- Ils ont énoncé tout haut ce qu'ils faisaient quand...(*Verbalisation*)

- etc

Le travail de ce destinataire montre qu'apprendre est un processus qui a un **départ**, une **fin** et un **entre deux**, que cela ne se passe pas sans émotions, demande un effort mais finalement fait plaisir ; que se tromper n'est pas dramatique et que c'est même utile, que tout un chacun a des acquis qu'il peut identifier, rafraichir, maintenir et développer. Cette activité anticipe ce qui sera repris dans la 3^{ème} étape (l'identification, l'entretien, le développement des acquis).

- L'autre observateur chausse les **lunettes** du référentiel E2C. On peut lire dans le guide E2C (p.15) qu'« un référentiel de compétences est un document descriptif qui fixe les attendus en termes de compétences tout au long et à l'issue du parcours ». Le formateur prend le temps de s'expliquer avec cet observateur et lui confie le document « référentiel E2C » (Annexe 17 p.27 à 35), en précisant qu'il n'aura rien à écrire. L'activité consistera à repérer et à surligner les descripteurs pour décrire, avec les lunettes du référentiel E2C, ce que font les résolveurs et qui

est attendu. Cet observateur repère les domaines de compétences, les compétences et les descripteurs. Son observation reste distante. Les domaines de compétences, les compétences et les descripteurs qu'il repère doivent être observables et manifestes.

Conseil pour utiliser et donner sens aux coups de pouce.

Ce qui compte dans EP3A n'est pas de trouver la bonne réponse mais de répondre à la question : qu'est-ce que je fais quand j'apprends ? La quête d'un résultat est un « prétexte » pour focaliser sur le processus d'apprentissage. Dans une situation problème qui fonctionne en mode EP3A, les coups de pouce ont pour but de permettre à tous les membres du sous-groupe de réussir, d'éviter le sentiment d'échec et de mettre les destinataires en situation de coopérer et de collaborer.

Plutôt que ce soient les formateurs qui donnent les coups de pouce, mieux vaut les rendre disponibles en « self-service ». Dans une modalité de communication pédagogique ([Annexe 9](#)) de type MCP2 (mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même), donner la main aux destinataires est préférable. Dans ce cas, ce sont les « résolveurs » qui discutent entre eux et décident de dévoiler les indices, ce qui rend cette activité intéressante mais oblige à élaborer très sérieusement la série de coups de pouce ainsi que la mécanique et les règles qui invitent à les utiliser. Ça peut être par exemple une boîte à coups de pouce avec des cartes retournées qui énoncent peu à peu une phrase.

A titre d'exemple pour « les carrés » (voir [annexe 11](#))

- 1) prolongez deux traits.
- 2) de manière à voir deux carrés et deux rectangles.
- 3) Vous pouvez écrire six fois un chiffre connu et six fois un signe de votre choix pour indiquer le chiffre que l'on cherche.
- 4) Vous pouvez trouver la surface d'un des deux rectangles.
- 5) La longueur de l'un ou l'autre des deux rectangles devrait vous interpeler !
- 6) Quand on connaît la surface et la largeur d'un rectangle, il est possible de trouver sa longueur.
- 7) La largeur est égale à la surface divisée par la longueur.

Solution : Il faut acheter 20 mètres de grillage.

Dans certains groupes, l'activité peut se poursuivre par un autre coup de pouce, par exemple :

- 8) $14x+49=189$, est-ce que ça vous dit quelque chose ?

Les stratégies de coups de pouce pour la situation problème « de 1 à 100 » est moins facile à élaborer.

Jean Pierre Decroix propose une solution :

https://pod.univ-lille.fr/video/26177-e1s3_sitpb-de1a100_tentativemp4/

On peut aussi prendre appui sur les propos de David Bessis (Bessis, 2022 et [Annexe 13](#)).

- a) Contentez-vous de quelques chiffres, par exemple 5 chiffres.
- a) Essayez de voir cette liste des chiffres en la représentant par des cubes et en dessinant une demi pyramide.
- c) Prenez une photo de la demi-pyramide.
- d) Transformer la demi pyramide en rectangle en mettant la photo à l'envers au-dessus de celle que vous avez dessinée.
- e) Trouvez la formule.

Conseil pour l'accompagnement

Nous sommes dans une situation d'apprentissage singulière : mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même. Les destinataires disposent des ressources nécessaires pour résoudre le problème, mais ils ne savent pas forcément les mobiliser à bon escient. C'est ce sur quoi le formateur attire leur attention : prêtez attention à la consigne, écoutez-vous, dessinez, verbalisez, n'hésitez pas à vous tromper...

Ressources

- Les consignes écrites de chaque situation problème.
- Quatre boîtes à coup de pouce.
- Les neuf feuilles présentant les domaines de compétence du référentiel E2C (pour deux observateurs).
- Le document métabulles vide (pour deux observateurs).

Situation 4 : Préparer la situation de transmission à l'autre sous-groupe

Description

Actuellement, le pilotage de cette situation est hésitant.

Conseil

Deux activités distinctes gagnent à être prévues dans cette situation :

Activité 1 : s'assurer que tout le monde a appris/compris

C'est l'occasion de revenir sur la situation problème et de s'assurer que tous les membres du sous-groupe sont capables de la résoudre, qu'ils ont non seulement appris, mais qu'ils ont aussi compris. La discussion peut s'engager de manière constructive avec les observateurs qui, s'ils n'ont pas forcément appris/compris le problème, ont appris/compris qu'apprendre et comprendre est un processus (pour un des observateurs) et qu'on apprend/comprend sous le regard d'autrui (pour l'autre observateur). Pour cette activité, l'intervention du formateur peut se faire directive. Lui aussi s'assure que tous les membres du sous-groupe ont appris/compris. Au besoin il n'hésite pas à expliquer et insiste sur la relation qui lie apprendre et comprendre. Pour le dire vite : quand on a compris, ce qui est appris semble désormais évident et reste en mémoire.

Activité 2 : se préparer à transmettre

Il s'agit d'organiser la situation suivante pour ne pas perdre de temps. Les douze participants seront répartis en trois sous-groupe de quatre personnes (deux personnes d'un sous-groupe, deux de l'autre). Elles se mettront mutuellement en situation de résoudre les situations problèmes. Dans cette perspective, les binômes se constituent et anticipent ce qu'ils vont faire dans la situation 5. Comment vont-ils transmettre la consigne, comment vont-ils mettre en situation d'apprendre, comment vont-ils se servir de la boîte à coups de pouce ? Dit de manière synthétique : comment vont-ils gérer une situation de type MCP2.

Situation 5 : Transmettre ce qui a été appris compris à l'autre sous-groupe

Description

Cette vidéo montre comment s'est passée cette activité : https://pod.univ-lille.fr/video/26244-e1s5_destinatairesmettentensituationdapprendremp4/

Conseil

Dans la vidéo on constate que les échanges fonctionnent, que ceux qui transmettent sont debout et les autres assis. Un travail en sous-groupes de 4 jeunes qui s'installent autour d'une table me semblerait préférable.

Situation 6 : Tirer des enseignements de l'expérience vécue dans cette étape

Description

La situation n'a pas été expérimentée sous cette forme. Il restait d'ailleurs peu de temps pour clore cette étape (d'où l'intérêt d'en gagner quand c'est possible).

Conseil

Je verrais bien les choses comme ceci : revenir sur l'idée de paires de lunettes en mobilisant les observateurs concernés. Dans cette situation, les formateurs ne doivent pas hésiter à intervenir et à proposer des apports.

Activité1 : Retour sur la paire de lunettes utilisée par les deux observateurs qui ont mobilisé le référentiel E2C.

Les deux observateurs qui ont mobilisé la paire de lunettes du référentiel E2C dans la situation 3 ont repéré des domaines de compétence, des compétences attendues et les descripteurs. Ils font part de leurs observations en prenant appui sur ce qu'ils ont surligné. Les formateurs rappellent qu'un référentiel exprime les **compétences attendues** et qu'on apprend toujours sous, avec, parfois contre le regard des autres (le sien aussi) et il semble qu'aujourd'hui ce regard fonctionne beaucoup sous l'égide de la « compétence ». Si le formateur se sent à l'aise, il peut mettre les jeunes en situation de distinguer un point de vue ordinaire, un point de vue managérial et un point de vue savant sur la compétence. Cette première activité invite à explorer le point de vue managérial (qu'est-ce qui est attendu). L'activité suivante invitera à explorer le point de vue savant (qu'est-ce que je fais quand j'apprends).

Activité2 : Retour sur la paire de lunettes utilisée par les deux observateurs qui ont étudié le processus d'apprentissage.

Avec le document « Métabulles » qu'ils ont rempli dans la situation 3, les deux observateurs concernés rendent compte de l'activité des résolveurs.

Qu'est-ce qu'ils ont fait, qu'est-ce qu'ils se sont dit, qu'est-ce qu'ils ont ressenti :

- quand ils ont « rencontré » la situation problème,
- quand ils ont trouvé la solution,
- quand ils étaient en train de la résoudre.

Comment ont-ils fait face à la situation (faire face réfléchi) ? Quand ont-ils commencé à comprendre ? Ont-ils identifié des acquis qu'ils avaient déjà, en ont-ils éveillé certains, en ont-ils développé d'autres ? (cela renvoie à la dernière étape où il s'agira de doter le référentiel E2C d'une compétence complémentaire).

A mon avis, c'est le bon endroit pour introduire l'idée de palier. Je reprends ce qui est écrit dans le fil conducteur et dans l'annexe 15)

Dans une situation problème, il y a un palier 0 puisque au départ le destinataire ne sait pas faire. Pour vivre un palier 1, il a fallu monter l'escalier jusqu'au palier 3 en passant par le palier 2 et c'est seulement quand l'excursion s'est terminée que les trois paliers sont devenus manifestes. Le destinataire peut alors contempler ce qu'il a fait et expliquer comment il s'est affranchi du palier 0.

Mais toutes les situations ne sont pas des situations problèmes. On peut prendre l'exemple d'une situation qui n'en est pas une : ouvrir une porte. Nous faisons face à cette situation facilement (Faire face immédiat) parce que nous avons déjà appris à ouvrir une porte. Nous sommes implicitement au palier 1 et si on attire notre attention (Faire face réfléchi) la situation devient explicite. Nous sommes capables d'identifier ce que nous faisons et la situation devient problématisable. Nous pouvons alors expliquer comment nous avons mené cette activité (Palier 2) et en tirer des enseignements pour agir (palier3). Nous pouvons nous adapter à des circonstances changeantes : une porte à l'anglaise, une porte qui détecte notre présence. Dans ce contexte, l'idée de palier ne s'appréhende pas comme dans une situation problème construite. L'apprentissage prend appui sur quelque chose que nous savons déjà faire et renvoie à ce que prévoit le guide E2C (p.25) : au palier 1, le stagiaire identifie ce qu'il est capable de faire, au palier 2 il explique comment il a mené l'activité et au palier 3 il en tire des enseignements pour agir.

Dans un cas comme dans l'autre, les paliers ont la même consistance. Par contre ils ne se vivent pas de la même manière. Dans un cas, on part de quelque chose qu'on ne sait pas faire et il faut atteindre le palier 3 pour s'affranchir du palier 0. Dans l'autre cas, on part de quelque chose qu'on sait déjà faire et il faut d'abord constater l'existence d'un palier 1 pour atteindre progressivement le palier 2 puis le palier 3.

La question du palier 4 est un peu différente. Alors que les trois premiers paliers se vivent dans un contexte qui reste le même ou à peu près le même, il n'en est pas ainsi pour le palier 4. A titre d'exemple on peut prendre l'exemple d'une activité banale : perdre ses clefs :

- l'identifier c'est se situer au palier 1 ;
- mettre des mots sur cette activité (lieu, ressenti, réaction...) c'est se situer au palier 2 ;
- en tirer des enseignements pour agir, c'est se situer au palier 3.

Sans doute se dira-t-on alors que le meilleur moyen de ne pas perdre ses clefs, c'est de les ranger toujours au même endroit... activité qui ne va pas de soi puisqu'il faut transformer du faire face réfléchi en faire face immédiat automatique. Mais quand on y parvient, ce qui vaut pour les clefs vaut pour tout ce qui peut se perdre. Atteindre un palier 4, c'est abstraire d'une expérience vécue dans un contexte singulier ce que l'usage savant appelle un schème, schème qu'on peut mobiliser dans un nouveau contexte.

L'étape se termine par l'annonce de l'étape suivante.

DEUXIEME ETAPE : Explorer une situation problème impliquant personnellement chaque destinataire pour comprendre, se faire comprendre et s'assurer qu'on l'a été.

Objectif : Cette étape a la même visée que la précédente : comprendre, se faire comprendre et s'assurer qu'on l'a été ; à ceci près que les destinataires sont tous désormais des résolveurs et que la situation problème n'est pas imposée mais choisie.

Durée : trois séances d'une demi-journée

Le déroulé est proche de celui qui est décrit dans le site EP3A. Cette étape est rodée. Les conseils ont pour but de la fluidifier. Le déroulé a été longuement expérimenté dans un atelier appelé **LDL/E2C** développé par Jean Pierre Decroix en prenant appui sur la méthode LDL (Lernen Durch Lehren) proposée par J.P. Martin⁴. Toutefois, les soubassements théoriques de la démarche dispositif s'écartent de ceux que propose Martin.

Séance 1 ; Choisir une situation problème et trouver des ressources pour la résoudre

Les situations

- Situation 1 : De la première à la deuxième étape
- Situation 2 : Choisir une situation problème personnelle et impliquante
- Situation 3 : Chercher des ressources pour résoudre la situation problème

Durée : une demi-journée.

Situation 1 : De la première à la deuxième étape

Description

Un système de post-it était mobilisé pour entamer l'étape. Je pense qu'il n'est plus nécessaire. Par contre, asseoir la deuxième étape sur ce qui a été fait précédemment est judicieux.

Dans la première étape les situations problèmes étaient imposées, ici elles sont choisies.

Autre différence : parmi les destinataires il y avait des résolveurs et des observateurs. Dans la deuxième étape, tous les destinataires sont des résolveurs.

Dans la première séance ils auront à choisir une situation d'apprentissage et à trouver les ressources qui leur permettront d'apprendre ce qu'ils vont par la suite transmettre. Dans la deuxième séance il s'agira de concevoir un scénario d'apprentissage et de se préparer à

⁴ <https://journals.openedition.org/apliut/4472>

transmettre ce qui a été appris/compris. Dans la troisième séance, il s'agira de mettre les pairs en situation d'apprendre et de s'assurer qu'ils ont appris/compris.

Situation 2 : Choisir une situation problème personnelle et impliquante

Description

Bien que les situations soient choisies, le choix est cadré et porte sur un apprentissage qui, dans cette expérimentation, relève du parcours scolaire⁵. Il est identifiable dans le Plan Individuel de Formation qui a été élaboré avec le destinataire à la suite de son positionnement par des tests sur les savoirs de base (Guide E2C p.40). Décider des situations n'a pas posé problème. https://pod.univ-lille.fr/video/26243-e2s1s2_enoncedessituationschoisiesmp4/, sans doute parce que l'orientation math de la première étape s'est prolongée assez spontanément.

Conseil

Dans l'ensemble des expérimentations, le choix de la situation problème impliquant personnellement les destinataires a parfois été difficile. Une discussion préalable entre le destinataire et son référent peut être facilitatrice, ce qui suppose d'informer a minima le référent sur la philosophie d'EP3A et lui procurant l'annexe 4 : EP3A en bref.

Situation 3 : Chercher des ressources pour comprendre

Description

Les vidéos montrent les destinataires au travail. La quête de ressources ne pose pas de problèmes majeurs. Les destinataires interrogent les moteurs de recherche dans un langage courant, ce qui marche assez bien.

https://pod.univ-lille.fr/video/26178-e2s1s2_chercherdesressourcessurproportionsmp4/

<https://pod.univ-lille.fr/video/26249-e2s1s3mp4/>

Séance 2 : Concevoir et se préparer à transmettre

Les situations

- Situation 1 : De la première à la deuxième séance
- Situation 2 : Préparer une activité qui permettra de se faire comprendre et de s'assurer qu'on l'a été

Durée : une demi-journée.

Situation 1 : De la première à la deuxième séance (si nécessaire)

Description

Dans l'expérimentation, la séance commençait par un travail sur des post-it. Je ne pense pas que ce soit encore utile.

Conseil

Asseoir le passage de la première à la deuxième séance suffit.

Situation 2 : Préparer une activité qui permettra de se faire comprendre et de s'assurer qu'on a été compris

Description

Cette situation s'est avérée très active. Dans les vidéos on voit :

- deux destinataires préparer un diaporama

<https://pod.univ-lille.fr/video/26182-e2s2s2preparationdundiaporamaequationmp4/>

- un destinataire préparer son activité d'enseignement et la tester avec une formatrice

https://pod.univ-lille.fr/video/26179-e2s2s2_destinataireexpliqueequationaf-formatricemp4/

⁵ Les scénarios plus ouverts se sont révélés dévoreurs de temps et difficiles à maîtriser.

Conseils

Les modalités de transmission choisies par les destinataires sont la plupart du temps très « classiques ». Elles reproduisent probablement ce qu'ils ont majoritairement vécu dans leur parcours scolaire : j'explique et ensuite je conçois une épreuve pour vérifier si j'ai été bien compris. Ce schéma est fortement ancré et il diffère sensiblement de la stratégie proposée dans la première étape (MCP2 plutôt que MCP1). Pour le tempérer, les jeunes pourraient-être invités à développer, eux aussi, une stratégie du coup de pouce et éventuellement à élaborer une boîte à coups de pouce.

Séance 3 : Se faire comprendre et s'en assurer

Les situations

- Situation 1 : De la deuxième à la troisième séance
- Situation 2 : Effectuer des galops d'essai
- Situation 3 : Oser enseigner

Durée : une demi-journée.

Situation 1 : De la deuxième à la troisième séance (si nécessaire)

Description

Dans l'expérimentation, la séance commençait par un travail sur des post-it. Je ne pense pas que ce soit encore utile.

Conseil

Asseoir le passage de la deuxième à la deuxième séance suffit.

Situation 2 et 3 Effectuer des galops d'essai puis oser enseigner

Le déroulement des situations 2 et 3 est simultané et relève d'une activité d'auto-organisation. C'est une solution qui permet de gérer le temps. Cela suppose de disposer d'un espace d'entraînement qui permet de bouger et d'un espace de présentation utilisable dès que possible (dès que quelqu'un se sent prêt).

Les galops d'essai se font entre pairs : je te mets en situation d'apprendre et ensuite ce sera ton tour de me mettre en situation d'apprendre, mais l'envie de présenter à des formateurs n'est pas rare comme le montre la vidéo qui suit.

https://pod.univ-lille.fr/video/26991-e2s3s2_galopdessaidivisionmp4/

C'est un entraînement ; l'occasion d'un ajustement qui sécurise et permet de se lancer, d'oser et de se laisser filmer dans l'espace prévu à cette fin. Le choix de cette auto-organisation résulte de multiples expériences et c'est la meilleure solution que nous ayons trouvée.

TROISIEME ETAPE : Explorer à nouveau le processus d'apprentissage et le référentiel E2C

Objectif : opérer un retour sur l'activité des deux observateurs qui, dans la première étape, ont repéré les compétences attendues par le référentiel E2C et des deux autres qui ont repéré les compétences identifiées, éveillées et développées par les résolveurs qui se sont confrontés aux situations problèmes.

Durée : une demi-journée.

La dernière étape reste à finaliser et à articuler au fil directeur d'EP3A. Comme les deux précédentes, elle a fini par prendre appui sur une situation problème qui, à la différence des précédentes, relève du domaine 4 (Agir dans le cadre d'un collectif). Cette prise d'appui vise deux objectifs qui sont désormais bien clairs :

- explorer à nouveau le processus d'apprentissage et les compétences identifiées, éveillées, développées, qui sont activées dans les situations problèmes d'EP3A ;
- explorer à nouveau le référentiel E2C et les compétences attendues.

Cette double ambition met les destinataires en situation de questionner et d'identifier la place qu'occupe l'activité *apprendre à apprendre* dans le référentiel E2C.

Cette étape s'apparente à une démonstration accompagnée qui reprend le chemin qu'ont suivi les concepteurs d'EP3A.

Les situations

- Situation 1 : Prendre appui sur une situation problème
- Situation 2 : Explorer à nouveau le processus d'apprentissage
- Situation 3 : Explorer à nouveau le référentiel E2C

Situation 1 : Prendre appui sur une situation problème

Description

Quatre activités se succèdent :

- essayer en grand-groupe d'effectuer une tâche ;
- réfléchir à la manière dont elle a été effectuée ;
- recommencer l'opération ;
- en tirer des enseignements.

Les trois premières activités ont été expérimentées, la dernière est à essayer et à mettre au point.

Activité 1, 2 et 3 (expérimentée)

Les activités 1, 2 et 3 consistent pour les destinataires, à se positionner sur une bache et à trouver le moyen de la retourner en se déplaçant un par un et en effectuant le moins de déplacements possibles. Cette vidéo (https://pod.univ-lille.fr/video/26185-e3s2_bachemp4/) montre l'activité1 menée sans réflexion préalable et l'activité 3 menée après réflexion. Entre ces deux moments, deux groupes de réflexion ont été formés (activité2). L'un continue à agir en situation réelle et l'autre dispose d'un modèle miniature de la bache (un morceau de tissu et des pions représentant les destinataires). A la fin de l'expérience, on constate que le nombre de déplacements dépend du positionnement initial et que le meilleur positionnement possible conduit à conclure qu'au mieux, le nombre de déplacements est égal au nombre de personnes +1.

Activité 4 (à essayer)

On se demande si les compétences identifiées, éveillées, développées dans cette situation peuvent être décrits avec les descripteurs du domaine 4.

Conseil

Cette situation devient la première situation de l'étape et elle est clairement présentée comme une situation problème relevant du domaine 4 (référentiel E2C : Agir dans le cadre d'un collectif). Elle va servir de point d'appui pour explorer à nouveau le processus d'apprentissage et le référentiel E2C.

Ressource

Bâche en vraie grandeur

Bâche en modèle réduit

Le domaine 4 du référentiel E2C (Page 30 de l'annexe 17)

Situation 2 : Explorer à nouveau le processus d'apprentissage

Description :

Trois activités s'enchaînent à la suite les unes des autres :

- en prenant appui sur leur expérience d'EP3A, les destinataires dressent une liste de verbes (à l'infinitif) qu'ils mettent en commun ;
- ils la complètent avec celle qui a été produite par leurs pairs depuis qu'EP3A existe,
- ils comparent cette liste augmentée avec celle des verbes associés aux descripteurs du référentiel E2C et en tire des enseignements.

Seule la première activité a été expérimentée. Les deux autres sont à essayer.

Les habiletés mobilisées pour traiter les activités qui structurent cette situation sont potentiellement mobilisatrices (comment comparer, ranger, singulariser). Des applications numériques ludiques pourraient certainement être utilisées.

Activité 1 (déjà expérimentée) : Trouver dix verbes évoquant ce que vous avez vécu pendant les processus d'apprentissage

Les formateurs invitent les destinataires à trouver dix verbes qui caractérisent ce qu'ils ont vécu dans la situation 1 de cette étape et dans EP3A en général. Chaque destinataire trouve et écrit dix verbes sur une feuille ou un autre support. Suite à cela, tous les verbes sont mis en commun. Cette vidéo illustre l'épisode de mise en commun :

https://pod.univ-lille.fr/video/26136-e3_s1_ecrituredesverbesmp4/

Activité 2 (à essayer) : Compléter la liste de verbe que vous avez trouvée avec celle du sur-groupe

Les destinataires travaillent désormais en binôme, ils disposent de la liste commune aux membres de leur groupe. Ils la complètent avec celle du sur-groupe, qui contient tous les verbes qui ont été collectés depuis qu'EP3A existe. Le cas échéant, ils enrichissent la liste du sur-groupe.

Ressource

Liste des verbes du sur-groupe EP3A en Avril 2022

1. Analyser	21. S'exercer	39. Rechercher
2. Anticiper les questions	22. Exprimer	40. Réfléchir
3. Apprendre à apprendre	23. Faire apprendre aux autres	41. Visualiser
4. Apprendre	24. Identifier	42. Regarder
5. Expliquer	25. Imiter	43. Transmettre
6. Calculer	26. Lire	44. Trouver
7. Chercher	27. Mémoriser	45. Utiliser
8. Choisir	28. Entraider	46. Vérifier / Corriger (ex : créer un exercice)
9. Comparer	29. Observer	47. Remettre en question
10. Comprendre	30. Oser/se mettre à l'action	48. Surmonter les problèmes
11. Concevoir	31. Parler	49. Tâtonner
12. Créer	32. Participer	50. Travailler
13. Débattre	33. Penser	51. Repérer
14. Découvrir	34. Poser	52. Résoudre
15. Discuter	35. Prendre des notes	53. S'aventurer/explore
16. Diviser	36. Présenter	54. Structurer
17. Ecouter	37. Raisonner	
18. Ecrire	38. Réaliser	
19. Essayer		
20. Evaluer		

Activité 3 (à essayer) : Comparer votre liste avec celle des verbes associés aux descripteurs du référentiel E2C

Les destinataires restent en binôme. Ils disposent de la liste qu'ils ont complétée (à gauche) et de la liste des verbes associés aux descripteurs du référentiel E2C (à droite). Ils trouvent une méthode pour repérer ceux qui sont communs aux deux listes (dans l'exemple simulé correspondant à la dernière expérimentation je les ai mis en gras dans chaque liste) et ceux qui sont propre à chaque liste (en caractère normal à gauche et en petit caractère à droite). Ils se demandent ensuite s'il n'y a pas des verbes dans la liste de droite (parmi ceux qui sont en petits caractères) qu'ils auraient pu choisir dans leurs dix verbes. Chaque destinataire, en énonce un en prenant soin de préciser à quelle situation précise et à quel « sentiment » ce verbe fait écho. On se demande enfin ce qui caractérise la liste de gauche. Je pense qu'ils constateront que les expressions « apprendre à apprendre », « apprendre », « comprendre », « penser », « raisonner », « réfléchir » la singularise et singularise l'activité **apprendre à apprendre**. Je les ai mis en grands caractères.

Ressource (usage simulé pour la dernière expérimentation)

Liste des verbes du sur-groupe en Mai 2022	Liste des verbes associés aux descripteurs du référentiel E2C
<p>Analyser Anticiper Apprendre à apprendre Apprendre Expliquer Calculer Chercher Choisir Comparer Comprendre Concevoir Créer Débattre Découvrir Discuter Diviser Ecouter Ecrire Entraider Essayer Evaluer S'exercer Exprimer Faire apprendre aux autres Identifier Imiter Lire Mémoriser Observer Oser/se mettre à l'action Parler Participer Penser</p>	<p>Accéder Agir Alerter Analyser Anticiper Appliquer Argumenter Calculer Choisir Comparer Débattre Découvrir Décrire Déterminer Distinguer Diversifier Échanger Enregistrer Estimer Évaluer Exploiter Exprimer Faire reconnaître Faire usage Formaliser Formuler Gérer Identifier Illustrer Maîtriser Mémoriser Mesurer Mettre en œuvre Modifier Organiser Participer Planifier Prendre contact</p>

Poser Prendre des notes Présenter Raisonner <i>Réaliser</i> Rechercher Réfléchir Regarder Remettre en question <i>Repérer</i> Résoudre S'aventurer/explore Structurer Surmonter les problèmes Tâtonner Travailler Transmettre Trouver <i>Utiliser</i> Vérifier / Corriger (ex : créer un exercice) Visualiser	Prendre la mesure Prioriser Produire Proposer Protéger Questionner Réagir Réaliser Rédiger Renseigner Repérer Répondre Résoudre Respecter Restituer S'adapter S'impliquer S'informer Sauvegarder Se faire connaître Se protéger Se renseigner Se repérer Se responsabiliser Sélectionner Solliciter Transmettre <i>Utiliser</i> Vérifier
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Situation 3 : Explorer à nouveau le référentiel E2C

Description

Dans la situation précédente, les destinataires ont commencé par rendre compte du processus d'apprentissage en dressant une liste de verbes qui font écho à ce qu'ils ont vécu dans EP3A. Après l'avoir complétée avec celle du sur-groupe, ils l'ont comparé à celle des verbes associés aux descripteurs du référentiel E2C (ils font écho aux compétences attendues). Ils ont constaté que les mots *apprendre, comprendre, apprendre à apprendre* figure seulement dans leur liste. Dans la situation 4, ils vont se demander comment ces expressions peuvent prendre place dans le référentiel E2C.

Trois activités se succèdent :

- identifier les compétences attendues qui ont été mobilisées dans EP3A ;
- les situer parmi les domaines de compétence du référentiel E2C et en tirer des enseignements ;
- focaliser sur le domaine 6, le doter d'une compétence complémentaire et proposer une série de descripteurs pour cette compétence.

La première activité n'a pas été expérimentée mais elle sert seulement à étayer la suivante. Quant à la troisième elle a été essayée récemment par J.P. Decroix.

Activité 1 (non expérimentée) : Repérer les compétences attendues repérables dans la situation 1 (bâche) et en général dans l'atelier EP3A.

Les destinataires restent en binôme et disposent de la ressource proposée ci-dessous. Ils répondent à la question suivante : quelles compétences avez-vous mobilisées dans la situation 1 de cette étape (bâche) et plus généralement dans tout l'atelier EP3A. La présence d'une compétence énigmatique dans le domaine 6 peut être suggérée.

Les formateurs profitent de l'occasion pour vérifier l'appropriation de certains intitulés.

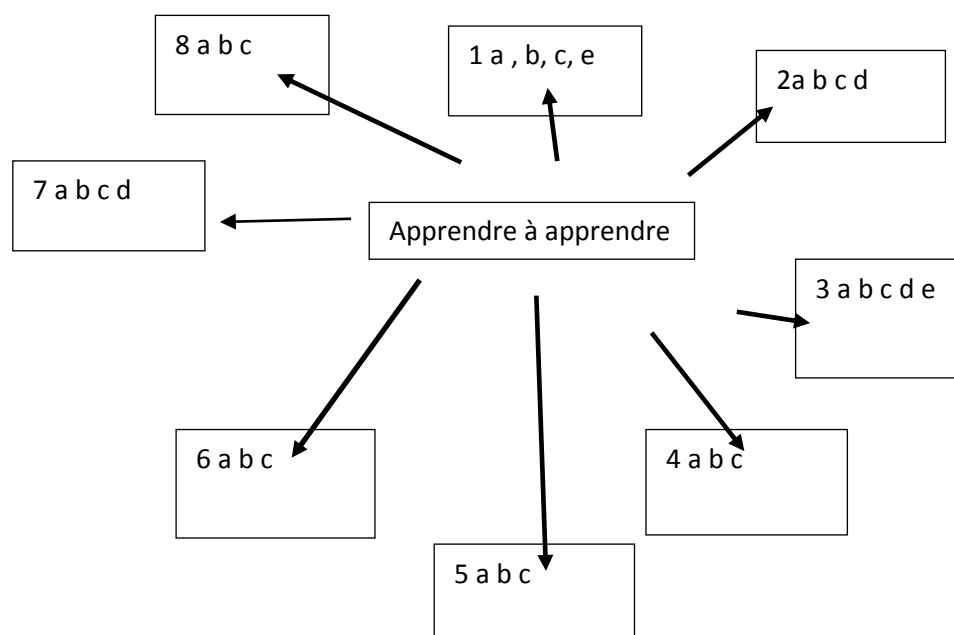
Référentiel de compétence E2C	Bâche	Atelier
1) Communiquer à l'oral et à l'écrit		
a) <i>Traiter</i> des informations orales et écrites		
b) <i>Transmettre</i> des informations à l'oral et à l'écrit		
c) <i>Echanger</i> oralement avec autrui		
d) Echanger par écrit avec autrui		
e) <i>Argumenter</i> un point de vue personnel		
2) Mobiliser les règles de calcul et le raisonnement en mathématiques		
a) <i>Utiliser</i> les nombres dans la vie quotidienne et professionnelle		
b) Utiliser les outils mathématiques dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle		
c) Utiliser les notions de grandeurs et de mesure dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle		
d) Se <i>repérer</i> dans l'espace et le temps		
3) Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique		
a) Se repérer dans l'univers numérique		
b) Utiliser les fonctionnalités des outils numériques pour communiquer		
c) Utiliser le numérique dans ses pratiques de la vie courante		
d) <i>Gérer</i> son identité numérique		
e) <i>Adopter</i> une ligne de conduite dans la société numérique		
4) Agir dans le cadre d'un collectif (équipe, groupe de stagiaires, association, groupe projet...)		
a) <i>Identifier</i> les règles du collectif		
b) <i>Adapter</i> son comportement au cadre collectif		
c) <i>Apporter sa contribution</i> au collectif		
5) Préparer son avenir professionnel		
a) <i>Formuler</i> des objectifs personnels et ou professionnels		
b) <i>Mettre en œuvre</i> ses objectifs en fonction de ses priorités		
c) Adapter ses objectifs en fonction de ses opportunités et contraintes		
6) Apprendre tout au long de sa vie		
a) <i>Identifier</i> ses <u>acquis</u> (connaissances, manières de faire et d'apprendre, Habiletés)		
b) <i>Entretenir</i> ses <u>acquis</u>		
?) D x x x x x x x x x (en 10 lettres) ses acquis		
c) Utiliser ses relations pour évoluer professionnellement et ou socialement		
7) Agir dans son environnement et au travail		
a) Repérer les règles en vigueur dans son environnement		
b) <i>Agir</i> en toute sécurité pour soi-même et pour les autres		
c) <i>Appliquer</i> les gestes de premier secours		
d) <i>Contribuer</i> à la préservation de l'environnement et aux économies d'énergie		
8) S'ouvrir à la vie culturelle, sociale et citoyenne		
a) <i>Pratiquer</i> une activité physique ou sportive		
b) <i>Participer</i> à des activités culturelles		
c) Participer à la vie sociale et citoyenne		

Activité 2 (déjà expérimentée) : Les domaines de compétences que vous avez fréquentés

La ressource proposée ci-dessous diffère un peu de celle qui est mobilisée actuellement. Les lettres représentant les compétences ne sont pas à écrire mais à entourer, ce qui est plus pratique.

Il y a 26 possibilités de réponses dont certaines ne sont pas repérables dans l'atelier. Deux « tours de groupes » suffisent pour épuiser la liste des compétences identifiées dans le référentiel E2C. Chaque membre du groupe y va de son exemple en l'associant à un moment vécu dans l'atelier et au fur à mesure on entoure la compétence identifiée.

En conclusion, on constate que l'activité apprendre à apprendre telle qu'elle a été mobilisée dans EP3A trouve un écho dans presque tous les domaines de compétence répertoriés dans le référentiel E2C et que le mot apprendre figure dans le domaine 6.



Activité 3 : Doter le référentiel E2C d'une compétence complémentaire

Cette dernière activité invite à relier la situation 2 (explorer le processus d'apprentissage) et la situation 3 (explorer le référentiel E2C). Dans l'activité précédente, nous avons constaté que la compétence apprendre à apprendre ne figure pas en tant que telle dans ce référentiel mais que le mot apprendre est présent dans le domaine 6 (apprendre tout au long de la vie). Dans CléA il s'appelle même *apprendre à apprendre* tout au long de la vie. Ce domaine de compétences semble particulièrement accueillant pour EP3A.

En l'explorant avec les destinataires, on remarque que deux registres de compétences distincts sont repérables. L'un mentionne le réseau de relations utile pour évoluer professionnellement et socialement (il ne concerne pas EP3A). L'autre mentionne l'identification et l'entretien des acquis. Mettre ce registre en relation avec ce qui a été vécu dans les situations problèmes va de soi. Toutefois, l'activité qui a été menée dans EP3A invite à ajouter une compétence supplémentaire : « développer ses acquis » (le mot énigmatique en 10 lettres de l'activité 1) et plus largement son expérience. L'ajout d'une compétence au référentiel peut être considéré comme une contribution du groupe au référentiel E2C. Cet ajout est d'ailleurs complètement en phase avec le guide pour l'usage du référentiel E2C (p.5) qui signale que l'approche par compétence telle qu'elle est redéfinie dans un parcours E2C « inscrit le parcours des stagiaires dans une logique de formation tout au long de la vie [...], qu'elle ambitionne d'offrir aux jeunes accueillis dans les e2C la possibilité de **développer** de nouvelles compétences, mais surtout d'être en mesure d'en prendre conscience et de les valoriser ».

L'atelier peut se clore de manière constructive par une activité qui a été expérimentée récemment par J.P. Decroix. Il a reproduit le sixième domaine de compétence, tel qu'il se présente dans le guide E2C en y ajoutant la compétence *développer ses acquis*.

Compétences attendues	Degré de maîtrise			
	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
DOMAINE 6 : APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE				
6a. Identifier ses acquis (connaissances, manières d'apprendre et de faire, habiletés...)				
Repérer dans son parcours les différentes situations d'apprentissage qui ont conduit à des acquis Nommer ses acquis Identifier les conditions d'apprentissage efficaces pour soi Formaliser ses acquis et leurs évolutions (CV, portefeuille de compétences...) Ces descripteurs sont non exhaustifs				
6b. Entretenir ses acquis				
Associer objectifs de formation et projet (personnel et professionnel) Formuler ses exigences pour optimiser son parcours Identifier l'offre de formation et de qualification Identifier les formations pertinentes et possibles pour soi Faire reconnaître ses acquis Ces descripteurs sont non exhaustifs				

6 d Développer ses acquis

<i>Ces descripteurs sont non exhaustifs</i>

Suite à cela, il a invité les jeunes à contribuer au développement du référentiel E2C. Il leur a demandé d'imaginer des descripteurs qui auraient pu être retenus dans la première étape par les observateurs mis en situation d'adopter le point de vue du référentiel E2C. Ils se sont pris au jeu. Contribuer au développement du référentiel E2C est probablement mobilisateur. Les réponses produites sont instructives et témoignent d'une certaine ré pondance aux attendus d'EP3A.

- D1 : Je lis / J'analyse / Je reproduis / Je corrige si nécessaire et je refais encore jusqu'à la réussite
- D2 : Repérer les différentes situations où je peux développer des acquis / Analyser les acquis à développer / Mettre en forme dans un format qui me convient et qui me correspond (personnalisé) / Je travaille-étudie les compétences à acquérir / Faire des essais, des erreurs afin d'en retenir des choses / Je vérifie mes acquis en faisant des exercices de mise en application / Je **partage** mes acquis
- D3 : J'identifie comment je pourrais procéder pour retenir / J'analyse pour me permettre de comprendre / Besoins d'écrire pour bien retenir chaque chose
- D4 : D'abord je commence par écouter et après j'essaye de comprendre / Ensuite je visualise ce que j'ai compris et enfin j'applique ce que j'ai compris / Je me corrige si j'ai mal compris et je l'applique plusieurs fois pour bien mémoriser et comprendre
- D5 : Je lis des leçons et je les transforme à ma manière pour mieux comprendre / Je peux aussi écouter quelqu'un mais je dois être seul / Ensuite après avoir écouté, je pose pas mal de questions / J'essaye de trouver directement les formules les plus simples et ensuite les retenir rapidement / J'essaye de prendre des notes / Je demande aux personnes expérimentées dans le milieu de me faire faire des exercices / J'essaye d'apprendre de mes erreurs et j'essaye de comprendre mes erreurs / Lire des bouquins sur le sujet / S'auto évaluer / Créer des exercices
- D6 : J'écoute attentivement / J'essaye de comprendre les choses en détail en posant des questions plus approfondies / Je fais des recherches / Je me pose des questions / Je demande des conseils aux autres / J'échange mes idées avec les autres pour voir si j'ai compris / Je fais des exercices et je demande à quelqu'un qui s'y connaît de me corriger et me donner des conseils / J'essaye de trouver des questions qui peuvent m'aider à mieux comprendre / J'essaye de pas faire les mêmes erreurs que la première fois.

D7 : Je lis 2 ou 3 fois mon sujet / J'écoute attentivement / J'apprends le cours / Je fais des exercices / Je me pose des questions / Je fais des recherches / J'apprends de mes erreurs.

Un matériau supplémentaire gagnera à être collecté pour affiner l'analyse et travailler la situation, mais on peut d'ores et déjà estimer que l'activité est judicieuse pour clore l'atelier.

Conseil

Aller jusqu'au bout du processus et mettre le groupe en situation de proposer cinq descripteurs qui pourront être proposés au groupe suivant. On pourra aussi se demander si d'autres compétences ne seraient pas bienvenues dans le domaine 6, par exemple la compétence **partager ses acquis** mentionnée par D2, ou encore **renouveler ses acquis**. Là aussi des descripteurs peuvent être trouvés.

Ressource

Le registre du domaine 6 portant sur les acquis.

Bibliographies

- Bessis. D. (2022). *Mathematica, Une aventure au coeur de nous-mêmes*. Paris : seuil
- Decroix, J-P : Petit, L. (2018) Enseigner pour apprendre. Une expérimentation pédagogique à l'E2C. Territoires et décrochages scolaire.
https://teds.hypotheses.org/files/2019/01/Decroix_LPetit_TEDS_mai2018_v1_.pdf
- Dehaene, S (2018). *Apprendre !: Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob
- Evequoz G. (2004). *Les compétences clés. Pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Collection Entreprise et Carrières. Editions Liaisons.
- Lesne M. (1984). *Lire les Pratiques de Formation d'Adultes*. Paris : Edilig.
- Leclercq G., Ait Abdesselam N., Chaumette P. et Métaldi A., (2016). Les dynamiques de transmissions dans les dispositifs de formation. Le cas des jeunes sans emploi et sans formation. *Éducation Permanente*, 209, p. 156-143.
- Leclercq, G.(2011). Les modalités de communication pédagogique Dans *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. P.489-506 (voir annexe 9)
- Leclercq, G. (2022). Approcher, évaluer et développer un dispositif de formation. Contribution à une démarche positive. *Penser L'éducation*, 50, (à paraître en 2022)

Pour aller plus loin

Voir annexe 7.

IV Annexes (voir le livre des annexes)

- Annexe 1 : Convention entre l'université et l'E2C Grand Lille
- Annexe 2 : Méthodologie d'enquête
- Annexe 3 : Les racines du dispositif EP3A en bref
- Annexe4 : Le déroulé en bref du dispositif EP3A
- Annexe 5 : Présentation et adresse du support Génialy
- Annexe6 : Voir avec les yeux d'un destinataire
- Annexe 7 : Pour aller plus loin...
- Annexe 8 : Le fil conducteur d'EP3A
- Annexe 9 : Les modalités de communication pédagogique
- Annexe 10 : La graduation des compétences en 4 paliers
- Annexe 11 : Histoire d'une situation problème
- Annexe 12 : Le référentiel CléA
- Annexe 13 : Mathematica
- Annexe 14 : Verbes et objets associés dans le référentiel CléA

Annexe 15 : Les paliers
Annexe 16 : Les captations vidéo
Annexe 17 : Guide pour l'usage du référentiel E2C