

Guide

pour la formation continue spécialisée



**Tout est une question
d'équilibre...**



Jean-François Steiert
Conseiller national,
Président du Conseil de
Fondation du cfc de Fribourg

Le Guide de formation continue spécialisée que vous tenez en vos mains est né de demandes d'enseignantes et d'enseignants du Centre de formation continue (cfc) de Fribourg. Il s'agit du premier guide de Suisse pour la formation continue spécialisée, qui a pu être réalisé grâce à une étroite collaboration entre le Centre de formation continue et l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg, mais aussi grâce à l'implication de nombreux enseignantes et enseignants.

Je remercie toutes les personnes qui ont participé au développement du guide, ainsi que Pro Infirmis Suisse pour son soutien financier. Mes remerciements tout particuliers vont à Romain Lanners, responsable de la section Pédagogie curative clinique et éducation spécialisée à l'Institut de pédagogie curative et membre du Conseil de fondation du Centre de formation continue, ainsi qu'au directeur de ce dernier Jean-François Massy, pour le temps et les compétences qu'ils ont mis à disposition. Sans eux, nous ne disposerions pas de ce précieux guide aujourd'hui.



Table des matières

1. Introduction	4
2. Le concept pédagogique	6
3. L'étudiant	7
4. Les contenus	11
5. L'enseignant	14
6. Le cadre	20
7. L'évaluation	25
8. Les objectifs	27
9. Les stratégies	31
10. L'évaluation continue et finale	35
11. Conclusions	37
12. Références	38



Avertissement

Dans tout le document, les termes «étudiants» et «enseignants» englobent bien évidemment aussi les étudiantes et les enseignantes.

1. Introduction

Dans le domaine de la formation d'adultes ordinaire, l'enseignant se trouve face à un groupe très hétérogène de personnes ayant des trajectoires de vie très variées, dont découlent des attentes bien différenciées face aux contenus du cours de formation continue. Le défi de l'enseignant est de répondre à cette hétérogénéité des besoins et attentes, tâche certes pas toujours facile. Les personnes, inscrites au centre de formation continue (cfc) de Fribourg, font partie de ce groupe de personnes adultes désireux d'apprendre et elles font en même temps partie du groupe très hétérogène des personnes en situation de handicap. Ce guide rassemble les expériences du cfc de Fribourg afin de fournir des pistes aux nouveaux et aux anciens chargés de cours pour répondre à cette double hétérogénéité des besoins et des attentes de nos étudiants.

En guise d'introduction, nous allons définir le concept de formation continue ainsi que décrire la notion de handicap en référence à l'andragogie, la pédagogie curative et l'éducation spécialisée.

Le concept de formation continue (andragogie)

Le terme andragogie est utilisé comme synonyme de formation des adultes. Ce mot est forgé sur le modèle de pédagogie, le mot pédagogie étant emprunté au grec paidagogia, composé de paidos, «enfant», et «agogos», conduire (le pédagogue étant étymologiquement l'esclave chargé de conduire un enfant à l'école). L'andragogue serait ainsi l'esclave qui conduit l'homme (andros) à l'école.

La formation des adultes se différencie clairement de la pédagogie («éducation des enfants»). En effet, l'adulte n'a pas la même capacité de mémorisation, il n'accepte pas les idées toutes faites et a besoin d'être convaincu; de plus, l'apprentissage est une remise en cause de ses certitudes. Par contre, l'adulte dispose d'une expérience variée, sur laquelle on peut s'appuyer, et d'un esprit critique plus développé.

Dans l'ensemble, les théoriciens s'entendent pour dire que l'andragogie est différente de la formation qui s'adresse aux jeunes du fait qu'on y tient compte :

- du concept de soi de l'adulte,
- de son expérience préalable,
- de sa capacité et de sa motivation à apprendre
- et de ses besoins.

La notion de handicap

Le terme handicap désigne la limitation des possibilités d'interaction d'une personne avec son environnement, causée par une déficience provoquant une incapacité (OMS, 2001; WHO, 2005). La tentation d'établir une typologie des différents handicaps/déficiences est forcément réductrice, mais elle permet de donner un éclairage sur la diversité des besoins qui peuvent découler d'un handicap ou de l'association de plusieurs handicaps. Nous pouvons distinguer six grandes familles de handicap que l'AGEFIPH (2007) définit de la manière suivante :



1. Introduction



La déficience intellectuelle (handicap mental) : C'est une difficulté à comprendre et une limitation dans la rapidité des fonctions mentales sur le plan de la compréhension, des connaissances et de la perception. Les incapacités qui en découlent peuvent avoir des degrés différents et perturber l'acquisition de la mémorisation des connaissances, l'attention, la communication, l'autonomie sociale et professionnelle, la stabilité émotionnelle et le comportement, etc.



Le handicap moteur : Il recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs (difficultés pour se déplacer, conserver ou changer une position, prendre et manipuler, effectuer certains gestes). Certaines déficiences motrices d'origine cérébrale peuvent également provoquer des difficultés pour s'exprimer, sans altération des capacités intellectuelles.



Le handicap visuel : Il concerne les personnes aveugles, mais aussi, dans la majorité des cas, les personnes malvoyantes.



Le handicap auditif : La perte auditive totale est rare. Comme pour le handicap visuel, la plupart des déficients auditifs possèdent «des restes auditifs» pour lesquels les prothèses auditives apportent une réelle amplification. Selon les cas, ce handicap s'accompagne ou non, d'une difficulté à parler.



Le handicap psychique : Aucune définition exhaustive n'est possible vu le grand nombre de maladies psychiques. Néanmoins on peut retenir que les personnes atteintes de difficultés d'ordre psychique souffrent d'un malaise qui peut se traduire, à certains moments, par des comportements déroutants pour les autres, car éloignés des conduites convenues et habituelles.



Les maladies invalidantes : Toute maladie peut entraîner des déficiences ou des contraintes plus ou moins importantes. Les effets peuvent être momentanés, permanents ou évolutifs.

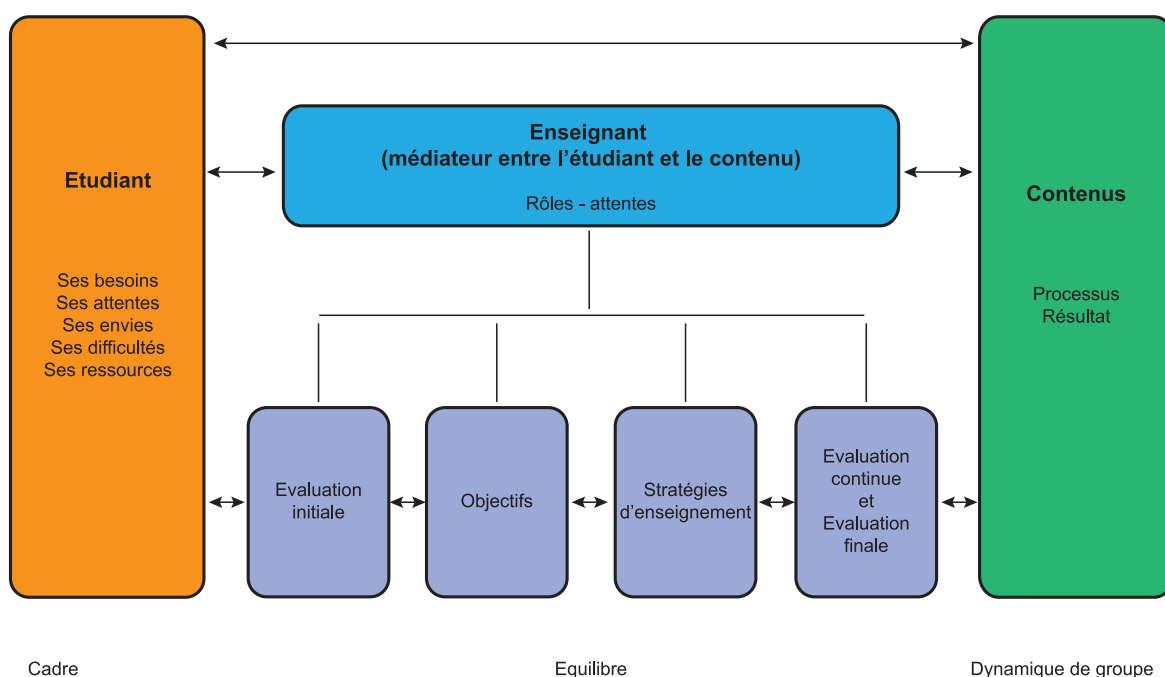
Certaines personnes déficientes intellectuelles sont confrontées à un voire plusieurs autres handicaps/difficultés (double-, triple-diagnostic).

Même si les populations cibles de la formation continue ordinaire et spécialisée présentent des différences, tous les adultes s'inscrivant à un cours partagent le plaisir de se former et d'apprendre. Au-delà de cet aspect inhérent à la formation, l'inscription peut aussi être motivée par l'envie de quitter la routine quotidienne (famille, institution), le plaisir de rencontrer d'autres personnes partageant des envies similaires, le désir de créer et d'entretenir des contacts sociaux, etc.



2. Le concept pédagogique

Le concept pédagogique du cfc reprend huit éléments interdépendants qui peuvent intervenir dans l'organisation et le déroulement d'un cours de formation d'adultes : dans le cadre d'un tel cours, l'enseignant transmet un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être (contenu) aux étudiants en utilisant une démarche pédagogique individualisée (évaluer les besoins de chaque étudiant, fixer des objectifs de formation, utiliser des stratégies pour atteindre les objectifs et évaluer la progression de l'étudiant vers les objectifs).



Chacun de ces huit éléments sera traité dans les chapitres suivants en proposant quelques apports théoriques («ce que la théorie nous dit») et pratiques (conseils concrets), des points auxquels il est nécessaire d'être attentif, des points à éviter et des points à réfléchir (facilitateurs).

Proposer un concept pédagogique comporte toujours le risque d'une démarche dogmatique. Nous ne voulons pas imposer une manière de faire mais plutôt proposer des outils théoriques et pratiques pour enrichir la grande palette de cours très différents proposée par le cfc de Fribourg. Nous avons essayé de relever le défi de trouver un équilibre entre théorie et pratique en nous basant sur les expériences rassemblées par les nombreux chargés de cours du cfc au cours des vingt dernières années.



3. L'étudiant

Introduction

Pour pouvoir bénéficier des cours de formation continue dispensés par le cfc, il suffit de répondre à trois critères :

- Être adulte.
- Être au bénéfice d'une rente de l'assurance invalidité (AI).
- Pouvoir participer aux cours sans accompagnement extérieur.

Lorsque l'étudiant répond à ces critères, il a la possibilité de choisir le cours qui lui plaira, et ceci sans aucune limite. En effet, la volonté clairement établie veut qu'il n'y ait pas de barrière à l'accès à un cours, que celle-ci soit architecturale, physique, psychologique ou cognitive. Cet engagement permet de respecter la mission d'un centre comme le nôtre. Le défi réside donc bien dans le fait de réussir à donner une réponse satisfaisante pour chacun... et pour tous.



A quoi faut-il être attentif ?

En effet, chaque personne est différente et a ses besoins, ses attentes, ses envies, ses ressources et ses difficultés personnelles. L'inscription à un cours est motivée par des attentes ou des besoins très variés.

Certains d'entre eux sont liés à l'apprentissage :

- Dépasser des difficultés liées à une tâche.
- Apprendre une nouveauté.
- Continuer un apprentissage.
- Envie de se dépasser.

D'autres relèvent du maintien ou du développement de son réseau social :

- Contacts avec les autres participants.
- Contacts avec les enseignants.

D'autres sont liés à un besoin de quitter le quotidien :

- Sortir du quotidien (famille, institution).
- Autonomie (prendre les transports en commun).

La difficulté réside dans le fait que ces besoins ne sont pas toujours exprimés de manière claire par l'étudiant. Notre défi est de les identifier dans la mesure du possible afin de mieux cerner la motivation des étudiants et ainsi de pouvoir donner une réponse adaptée à leurs besoins. Connaître les besoins permet d'individualiser l'enseignement.



3. L'étudiant



Que faut-il éviter ?

Le danger principal est probablement celui lié à une mauvaise interprétation du statut de personne adulte en situation de handicap. Et la nature de cette interprétation dépend bien des attentes que nous avons tous face à ce statut. Si quelques comportements risquent parfois de faire penser à certains qu'ils sont en face de «grands enfants», il est nécessaire de se rappeler que nos étudiants sont des adultes. Et, qu'à ce titre, il est primordial qu'ils aient droit aux mêmes égards que n'importe quel autre adulte. L'âge chronologique, celui des années de vie, prime certainement sur l'âge développemental, ne serait-ce que par toutes les expériences qui ont déjà été vécues et sur lesquelles chacun peut se reposer en cas de doute.

A ce propos, il faut vraiment être attentif à éviter toute action qui pourrait être ressentie comme infantilisante. Culturellement, nous ne tutoyons généralement pas un autre adulte sans que cette question ait été abordée. Il en va de même avec nos étudiants. L'utilisation du «tu» n'est pas interdite, bien au contraire, mais elle doit être discutée, proposée et acceptée. Dans le même sens, celui de donner de la valeur, il faut être attentif à l'utilisation des surnoms ou petits noms qui peuvent nous paraître chaleureux mais qui sont souvent ressentis comme blessants, selon les situations.

A l'inverse, une survalorisation peut aussi comporter des risques, simplement car elle empêche d'exprimer sa personnalité. Trouver tout le monde, tout le temps, «trop génial», peut être considéré comme un enfermement dans les attentes ainsi exprimées.

Là aussi, tout est une question d'équilibre...



A réfléchir

Le droit au choix

Dans un article intitulé «Le droit de manger trop de beignets et de faire la sieste», Bannerman et son équipe (1990) analysent la liberté de choix des personnes en situation de handicap vivant en institution. Ils constatent que dans la programmation de la prise en charge, beaucoup de groupes éducatifs exercent un contrôle important sur la vie des personnes en situation de handicap. Ainsi par exemple, les équipes éducatives déterminent les objectifs de prise en charge individuelle, les horaires quotidiens ou encore l'accès à des activités planifiées.

Les auteurs suggèrent qu'une personne en situation de handicap qui ne parviendrait pas à réaliser un objectif pourrait en réalité exprimer un choix et que ce choix de ne pas réaliser cet objectif doit être reconnu et respecté. Selon les auteurs, il est important que les équipes éducatives apprennent aux personnes en situation de handicap à faire des choix et qu'elles mettent en place des situations qui permettent la mise en pratique de cet apprentissage.

L'article de Bannerman et de ses collaborateurs analyse les avantages et les désa-



3. L'étudiant

vantages d'une démarche respectant les libertés des personnes, c'est à dire le droit de choisir et de refuser des activités proposées. D'un côté le manque d'occasion de choix peut entraver le développement des personnes et de l'autre côté des réflexions morales et éthiques peuvent être faites lorsque les libertés des personnes prises en charges sont compromises.

Ainsi, les auteurs soutiennent que la liberté de choix est un droit fondamental pour toutes les personnes (en situation de handicap ou non) et que les apprentissages visant l'acquisition de la compétence de faire des choix aident les personnes à s'intégrer dans notre société qui demande aux individus de faire des choix.

A ce propos, ils ont pu constater que les personnes préfèrent les activités dans lesquelles des choix leur sont proposés, que l'engagement, la motivation et la performance sont plus grands dans les activités choisies, alors que les comportements agressifs ont tendance à diminuer.



Ce que la théorie nous dit

En s'inscrivant à un cours, l'étudiant exprime le besoin de découvrir une nouveauté, l'envie d'apprendre, le désir de se perfectionner et de se réaliser. L'enseignant répond à ce besoin en partageant son savoir, son savoir-faire et son savoir-être. Les besoins de l'étudiant peuvent être explicites ou implicites :

Je me suis inscrit à un cours de photos, parce que

- j'ai envie d'apprendre à mieux maîtriser l'appareil photo,
- j'ai du plaisir à faire des photos,
- j'aime faire des photos plus belles que les autres,
- l'enseignant m'aide à progresser,
- l'enseignant est compétent,
- je me réjouis du résultat,
- je veux partager ce moment avec les autres,
- je suis fier de mes photos,
- etc.

Les motivations de l'étudiant peuvent également se situer aux différents niveaux de la pyramide des besoins, telle que Maslow l'a décrite.

Ainsi, je peux m'inscrire à un cours de cuisine, parce que

- j'ai faim et soif (besoins physiologiques),
- je me sens à l'aise avec l'enseignant et/ou les autres étudiants,
- je me sens aimé et accepté tel que je suis par les autres,
- j'apprends de nouvelles recettes et je me sens plus compétent,
- je peux me réaliser en pouvant faire moi-même,
- etc.



3. L'étudiant

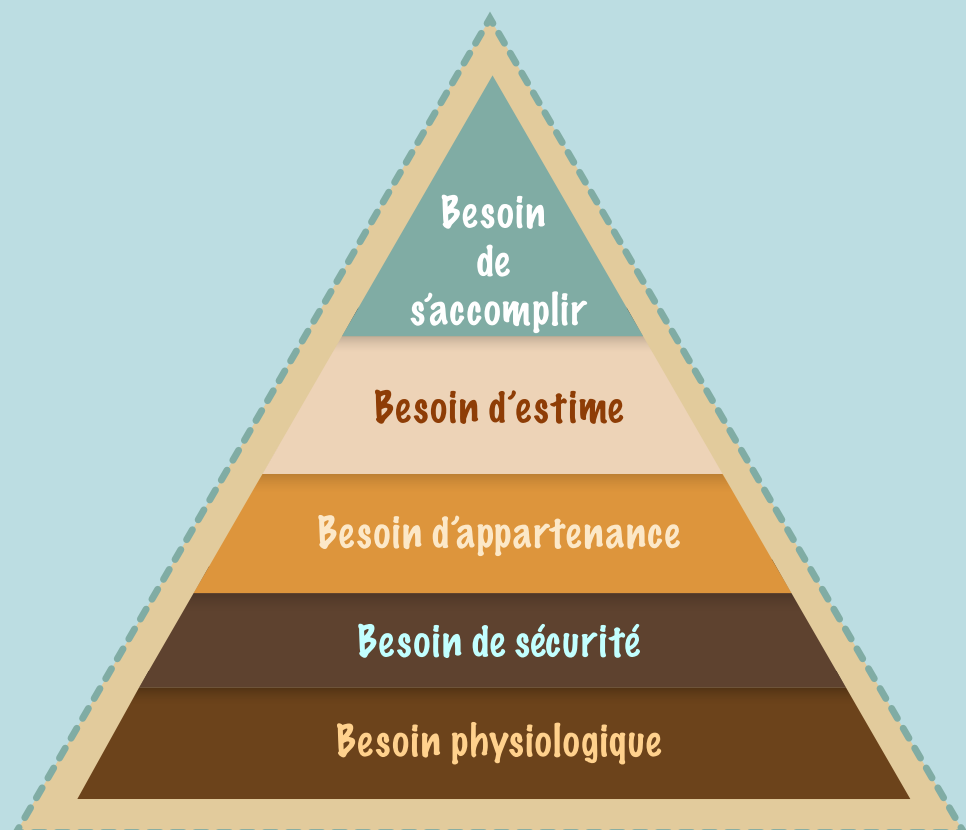


Abraham Maslow
(1908-1970)

Maslow (1999, 2008) base sa théorie sur l'idée que tous les hommes sont bons par nature et que les buts principaux des efforts humains sont la réalisation, la croissance et le bonheur.

Maslow part du principe que tous les hommes possèdent une hiérarchie de besoins où le basal doit être satisfait avant que le prochain ne puisse agir sur le comportement.

Le but de l'homme est de se réaliser, de s'accomplir.



Selon Maslow (1999, 2008)



4. Les contenus

Introduction

Le terme de «contenu», ici, doit être compris comme étant l'ensemble de ce dont l'étudiant peut bénéficier : que cela soit en terme de résultats (les apprentissages de nouveaux gestes, les réalisations qu'il va pouvoir emporter), ou en terme de processus (les étapes successives par lesquelles il va passer pour obtenir ces résultats).

A l'instar d'une démarche artistique, ce n'est que rarement l'œuvre exposée qui a répondu au mieux aux besoins de l'artiste qui l'a réalisée, mais bien toutes les démarches artistiques, techniques, intérieures qui se cachent derrière l'œuvre.

L'un et l'autre ont leur importance ! Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, les attentes des étudiants du cfc, lorsqu'ils décident de s'inscrire à un cours, sont très variées. Les contenus qu'offre le cfc le sont tout autant :

- d'abord, dans sa mission principale : offrir une possibilité de formation continue dans des domaines très variés : art et artisanat, technique et informatique, bien-être et détente, etc.,
- ensuite dans toutes ses missions que l'on pourrait qualifier d'indirectes : plaisir, indépendance, dépaysement institutionnel, contacts sociaux, etc.

Ainsi, notre défi est de rendre l'entier du contenu acceptable aux yeux de nos étudiants : accorder autant de valeur au résultat obtenu qu'au processus parcouru. Le processus comme le résultat se doivent d'être valorisants; mais pour qui et comment ?



A quoi faut-il être attentif ?

La difficulté réside probablement dans la variété des appréciations de cette valeur. Un résultat peut être considéré comme valorisant par un membre de sa famille, alors qu'il ne l'est pas du tout pour l'étudiant; de même, il peut apparaître valorisant aux yeux de l'étudiant, alors que l'enseignant le trouvera plutôt dégradant ou infantilisant.

Pour illustrer cette difficulté, prenons l'exemple d'un cours de fabrication de bijoux. Dès le début du cours, l'enseignante a comme objectif de permettre à ses étudiants de fabriquer eux-mêmes des bijoux qu'ils pourront porter ensuite. Les modèles montrés aux étudiants sont beaux, à la mode. Les matériaux choisis pour la confection également. Pour rendre optimale la participation des étudiants, le choix des couleurs est énorme.

A ce stade, le processus d'apprentissage de la réalisation de ces bijoux est pour tous très valorisant. Il permet à chacun d'apprendre les gestes techniques qui permettent de réaliser un bracelet de manière autonome. La valeur est d'autant plus grande que le prix de ces matériaux est tout à fait abordable, que ceux-ci se trouvent facilement dans les commerces de la ville. L'objet pourra donc aisément être reproduit par l'étudiant, s'il le désire, à son domicile.



4. Les contenus

La valeur du résultat risque pourtant d'être moins facile à quantifier. En effet, savoir réaliser un objet ne suffit pas toujours à le rendre beau. Un manque d'unité dans les perles utilisées, des couleurs qui ne s'associent pas du tout, un assemblage trop espacé ou au contraire trop chargé sont autant de raisons qui font que l'impression ressentie à la vue du bracelet soit plutôt négative.

Le défi pour l'enseignant, dans cette situation, est de savoir jusqu'à quel point il doit intervenir pour que le bracelet reste une réalisation de l'étudiant, dont il puisse être fier, mais qui en même temps respecte un code de goûts plus unanime. Une solution pourrait être de faire un pré-tri des perles par couleur et par taille qui s'unissent. L'étudiant garde ainsi la maîtrise de la fabrication de son bracelet, en ayant de surcroît la sécurité que les tons choisis ne risquent pas de faire diminuer la valeur de celui-ci.

En bref, la valeur d'un processus ou d'un résultat peut être associée à l'importance du lien de dépendance qu'il permet de briser.



Que faut-il éviter ?

L'un des risques principaux liés à la recherche absolue de résultat est l'éventuelle tentation de l'enseignant de faire à la place de l'étudiant. En d'autres termes, l'enseignant réalise en grande partie lui-même la tâche qui était demandée à l'étudiant. Une des raisons de cette attitude peut être un gain de temps, une autre peut être de croire que l'étudiant sera plus fier d'un résultat abouti, lisse, beau, réussi.

Ceci n'est bien souvent qu'une illusion ! L'étudiant risque de se trouver, une fois de plus, devant le miroir de l'échec. Dans ce miroir, il risque de voir une personne qui n'a pas les compétences de réussir à faire ce qu'on lui demande, une personne qui a perdu en chemin la valeur qui lui a été donnée lorsque la tâche a été proposée, une personne dépendante, qui a décidément sans cesse besoin de quelqu'un d'autre pour réussir.



A réfléchir

Il est primordial de veiller à ce que l'étudiant puisse atteindre l'objectif. Comme le montre le résumé ci-dessous, le fait de ne jamais permettre à un étudiant d'atteindre un résultat qui soit acceptable pour lui, c'est à dire dont il soit satisfait, peut mener, à long terme à lui faire croire que ses efforts ne sont liés à aucun résultat.



4. Les contenus



Ce que la théorie nous dit



Martin Seligman
(*1942)

*Le concept d'impuissance apprise nous vient de l'expression anglophone **Learned Helplessness**. Une autre traduction qui est peut-être plus élégante ou plus parlante est celle de **résignation acquise**.*

L'origine de ce concept, éclairant d'un point de vue clinique, remonte aux recherches du psychologue comportementaliste Seligman et de ses collègues, fin des années 60. Ces chercheurs ont démontré que face à de petits chocs électriques incontrôlables, un animal finit par s'installer dans l'apathie et la résignation.

En 1975, Seligman définira trois conséquences principales à cette situation expérimentale d'incontrôle :

- 1. Une difficulté progressive à faire le lien entre les actions posées et leurs conséquences : «ce que je fais n'a pas d'effet sur mon environnement ou les situations dans lesquelles je me trouve».*
- 2. Une forte baisse de motivation: «je n'émets plus de comportements puisque cela ne sert à rien».*
- 3. Une augmentation des sentiments de déprime.*

Le concept de résignation acquise est donc, à l'origine, ce que les scientifiques appellent un modèle animal; ce modèle permet de poser des hypothèses d'extrapolation à l'humain. En psychologie clinique, la perte de contrôle est considérée comme un des facteurs pouvant déclencher ou maintenir une dépression.



5. L'enseignant

Introduction

Dans une situation d'apprentissage, il y a au moins deux composantes : un étudiant et un contenu. L'étudiant cherche à maîtriser le contenu; s'il y parvient seul, c'est un autodidacte. S'il n'y parvient pas, il va faire appel à un enseignant. Ce dernier devient ainsi le trait d'union, l'intermédiaire, le médiateur entre l'étudiant et le contenu, c'est à dire celui qui va devoir trouver des moyens pour rendre le contenu accessible à l'étudiant.

Pour découvrir ces moyens, il est nécessaire que l'enseignant

- connaisse les compétences de l'étudiant (cf chapitre 7 traitant de l'évaluation),
- connaisse le contenu et le maîtrise,
- sache ce que l'étudiant attend de lui.

Dans le profil des enseignants engagés, le cfc privilégie le professionnalisme dans la branche enseignée, mais pas au détriment de la formation ou de l'expérience dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap. Pour une majorité des cours, le fait de travailler à deux permet de s'approcher de ce que l'on pourrait appeler un tandem «technico-pédagogique».



Ce que la théorie nous dit



Reuven Feuerstein
(*1921)

Selon Feuerstein (Feuerstein, 1990 & Feuerstein & Spire, 2009), «toute personne est capable de changement, quels que soient son âge, son handicap et la gravité de ce handicap. Les personnes différentes ont simplement besoin d'un surcroît d'attention et d'investissement personnel.» (Mayer, 2006, p.1)

Mais pour qu'un changement se produise, il faut qu'il y ait médiation humaine. C'est là le deuxième pilier de la pensée du professeur Feuerstein. Le médiateur est la personne qui s'interpose entre l'apprenant et le monde, qui interprète pour l'apprenant ses expériences, qui réordonne, organise, regroupe, structure, simplifie les stimuli auxquels l'apprenant est exposé, en les orientant vers un objectif donné.

Et c'est cette médiation qui crée chez l'apprenant la disposition à apprendre.

Pour Reuven Feuerstein, le médiateur doit toujours

- garder en tête l'intention qui guide son apprentissage,
- chercher à dépasser les besoins immédiats de la personne pour en créer de nouveaux
- expliquer à l'apprenant quel est le sens de l'apprentissage qu'il l'aide à réaliser.



5. L'enseignant



A quoi faut-il être attentif ?

Dans l'organisation des cours du cfc, la principale difficulté pour l'enseignant est probablement de connaître son rôle. En effet, comme il a été décrit plus haut, les attentes des étudiants sont nombreuses et variées. L'enseignant, lui, doit savoir quels rôles il doit assumer, quels rôles il est d'accord d'accepter, jusqu'où il est prêt à s'exposer face aux attentes diverses.

Le rôle de l'enseignant face aux contenus

L'enseignant engagé au cfc l'est avant tout pour transmettre son savoir. Il est en possession d'une ou plusieurs connaissances particulières que l'étudiant aimerait acquérir. Comme intermédiaire entre l'étudiant et les contenus, il doit trouver les moyens pour que l'étudiant puisse, à son tour, devenir un possesseur de ces connaissances. Ces moyens sont les stratégies qu'il va utiliser. Celles-ci sont traitées dans le chapitre 9.

Il est pourtant important que l'enseignant ne se borne pas à la transmission de son savoir « technique », son savoir-faire. Le savoir plus général de l'enseignant peut être transmis à l'étudiant, sachant que, s'il est mis en rapport avec le savoir-faire enseigné, il permettra assurément à l'étudiant de bénéficier d'une connaissance plus élargie des contenus.

Par exemple, lors d'un cours d'informatique, le savoir-faire transmis touchera toutes les manipulations nécessaires à une utilisation adéquate de l'ordinateur. Prendre un peu de temps pour expliquer aux étudiants quand et comment ont été inventés les ordinateurs, voire leur faire découvrir l'intérieur de l'une de ces machines peut être très enrichissant.

Enfin, il est attendu que l'enseignant transmette également son savoir-être. L'amélioration, le développement et le maintien de ce que l'on appelle les compétences sociales sont probablement trop souvent oubliés dans les relations d'accompagnement. Et pourtant ! Lorsque, tous les jours, les professionnels travaillent à ce que les personnes adultes en situation de handicap soient « intégrées », il est primordial d'expliquer, d'apprendre, de rappeler aux étudiants quelles devraient être les réponses adéquates voire attendues lorsqu'arrive telle ou telle situation de la vie quotidienne. Cette question a également trait au cadre et elle est reprise au chapitre suivant.

Le rôle de l'enseignant face aux attentes de l'étudiant

Une question régulièrement abordée avec les enseignants du cfc est celle des attentes que les étudiants ont envers eux. En effet, l'organisation particulière de nos cours (une rencontre de deux heures par semaine) risque de laisser s'installer, chez l'étudiant, des attentes auxquelles l'enseignant ne pourra ou ne devra pas répondre. Il faut être particulièrement attentif à ce que les cours ne deviennent pas des moments d'exutoire pour les problèmes ou soucis de la vie quotidienne des étudiants. Pourtant, comment ne pas y donner suite ?



5. L'enseignant

Partant du principe que l'enseignant n'est ni un psychologue, ni un confident, ni un ami, ni un tuteur, ni un membre de la famille, ni un soignant, ni un éducateur, ..., il peut paraître aisé de refuser toute demande sortant du cadre strict de la transmission d'un apprentissage. La réalité montre bien que la réponse n'est ni si simple, ni si évidente... Là encore, il est opportun de trouver un bon équilibre entre le rôle que l'enseignant a et celui que l'étudiant voudrait que l'enseignant ait. Il semble qu'une partie de la réponse se trouve dans la manière dont l'enseignant reçoit et quitte la demande. Il est évident que le fait d'ignorer une demande, quelle qu'elle soit, n'est pas une réponse appropriée. Prendre le temps d'écouter ce que l'étudiant cherche à confier, lui dire que l'on a entendu son souci est assurément une réponse qui laisse beaucoup plus de place à l'empathie (chercher à ressentir ce que l'étudiant ressent). A ce stade, le rôle de l'enseignant pourrait être comparable à celui de l'employé d'un guichet principal d'informations, à savoir orienter l'étudiant vers la personne la plus appropriée selon la situation, la personne la plus à même de fournir la réponse attendue à la préoccupation ou au souci de l'étudiant. Si le rôle de l'enseignant face aux contenus est celui d'un médiateur, d'un trait d'union, il peut aussi l'être face aux préoccupations récurrentes des étudiants avec qui il travaille.

Une attention particulière doit être portée sur la gravité de la demande, de la préoccupation ou du souci exprimé : si l'enseignant devait constater que l'étudiant est en danger, il est nécessaire qu'il s'assure que l'information ait bien été relayée. Cela peut se faire en informant la direction du cfc qui prendra les mesures nécessaires.

Rôle face aux attentes du groupe

Les besoins de chacun n'étant pas les besoins de tous, il est nécessaire que l'enseignant décide des limites, du cadre qu'il va proposer à ses étudiants. Être plus ou moins directif, selon les conditions, est un exercice d'équilibrisme auquel l'enseignant du cfc doit souvent s'adonner, sachant que le but recherché reste, encore et toujours, de fournir des réponses équitables aux attentes et besoins, formulés ou non.

Le domaine du cadre est traité de manière plus précise dans le chapitre suivant.

Rôle face à l'entourage

A une époque où les bienfaits d'un travail en réseau ne sont plus à prouver, il est nécessaire de savoir comment se positionne le cfc dans la transmission des informations aux entourages proches des étudiants. La mission du cfc n'étant pas d'assurer un suivi pédagogique sur le long terme, il paraît évident qu'une certaine prudence s'impose dans la gestion des informations. La demande d'un membre d'une équipe éducative, par exemple, qui désirerait assister à un cours pour «voir comment l'étudiant dont il est le référent se comporte» n'est clairement pas recevable. Celle d'un ami, d'une maman ou d'un cousin qui voudrait «voir une fois comment se passe vos cours» ne l'est pas davantage. Face à toutes ces demandes, il est nécessaire de prendre conscience de l'intrusion que pourrait être pour un étudiant la présence de quelqu'un qu'il n'a pas forcément envie de voir là. Et si cette intrusion n'est pas ressentie comme telle par l'étudiant concerné, elle le sera assurément par un autre



5. L'enseignant

de ses collègues ou par l'enseignant. Il n'est pas nécessaire d'aller bien loin pour comprendre ce ressenti : qui d'entre nous désirerait voir débarquer, en spectateur, une connaissance dans un cours de yoga auquel il se serait inscrit, seul ? Il en va de même avec la transmission des informations. D'ailleurs, à plusieurs reprises, certains étudiants ont exprimé qu'ils s'étaient sentis trahis lorsqu'ils avaient appris que leur éducateur savait ce qui se passait dans le cadre des cours. Ce sentiment est à respecter et tous nos efforts doivent être concentrés pour assurer à nos étudiants une discrétion certaine.

Et pourtant, certaines informations sont nécessaires. L'équilibre, à ce niveau, dépend donc bien du type d'informations. Tout en gardant à l'idée que tout enseignant du cfc est soumis au secret de fonction, il semble que, pour faciliter le choix de l'enseignant, les informations utiles et nécessaires pourraient être répertoriées en quatre catégories :

- les informations liées à la santé (allergies, maladies de type diabète ou épilepsie, etc.),
- les informations liées à la sécurité (indépendance dans les déplacements, risque de «fugue», etc.),
- les informations liées au confort, ou plutôt à l'ergonomie (positions déconseillées, gestes risqués, préférences de confort pour les étudiants qui ne peuvent pas s'exprimer, etc.),
- les informations sur les troubles de comportements (stéréotypies, comportements agressifs envers soi-même ou envers les autres, etc.).

En dehors de ces quatre catégories, il semble que la pertinence des informations soit plus difficile à prouver...

Rôle face au cfc

En conclusion, il est important que chaque enseignant soit conscient du rôle qu'il a à assumer face au cfc. En effet, si le cfc est reconnu au même titre qu'une autre institution, il ne l'est qu'au niveau légal. Au niveau géographie, il prône le fait d'enseigner dans des lieux non spécialisés. Les enseignants reçoivent donc toute la confiance nécessaire pour donner leurs cours de manière indépendante. Ils revêtent ainsi le rôle d'ambassadeur du cfc. Ils sont les garants de la perpétuation des valeurs défendues dans ce concept pédagogique et dans les statuts du cfc.



Que faut-il absolument éviter ?

Selon le dictionnaire, le terme de maltraitance désigne des mauvais traitements infligés à des personnes que l'on traite avec brutalité. Les manifestations de maltraitance se déclinent en plusieurs catégories :

- les violences physiques (coups, blessures, etc.),
- les situations de privation (de nourriture ou de soins, mais également d'attention),



5. L'enseignant

- les violences psychologiques (insultes, dénigrement, ignorance, etc.),
- les violences sexuelles.

Il est ainsi nécessaire d'identifier les actes, gestes ou mots qui peuvent blesser. La maltraitance peut s'exprimer de différentes façons. Prenons quelques exemples adaptés à l'environnement des cours. La personne maltraitante, qui peut être les autres étudiants ou l'enseignant, peut :

- être brusque dans ses gestes par négligence (en prenant l'étudiant brusquement par le bras pour lui demander de se déplacer),
- utiliser le chantage pour obtenir la coopération de l'étudiant,
- adopter le tutoiement systématique (sans en avoir discuté) ou user de familiarités ou de surnoms qui peuvent être dégradants,
- manifester une absence de chaleur et de convivialité,
- utiliser des humiliations ou des insultes («Tu es nul, tu as encore raté !»),
- etc.

La maltraitance occasionne toujours une grande souffrance chez la personne concernée.



A réfléchir



Marshall Rosenberg
(*1934)

La Communication non violente (CNV) est une méthode visant à créer entre les êtres humains des relations fondées sur l'empathie, la compassion, la coopération harmonieuse et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'un outil de communication, principalement verbal, qui peut servir à la résolution de conflits entre deux personnes ou au sein de groupes. La pratique de la Communication non violente permettrait également d'être en meilleure relation avec soi-même, de mieux comprendre ses besoins profonds et de prendre en charge, de manière autonome et responsable, les divers aspects de sa propre vie. Il ne s'agit donc pas d'une thérapie, mais elle peut avoir

des retombées thérapeutiques intéressantes.

Les concepts et les techniques de la Communication non violente ont été mis au point, au milieu des années 1960, par Rosenberg (2003, 2013), docteur en psychologie clinique.



5. L'enseignant

La méthode

La Communication non violente repose sur deux prémisses fondamentales :

- Tous les êtres humains ont des besoins fondamentaux semblables.
- Chacun est naturellement capable d'accéder à un état de compassion et de montrer de la bienveillance à l'égard de ses propres besoins et de ceux de ses semblables.

De ces prémisses découle le modèle de communication de cette méthode :

1. Observation objective de la situation (en mettant de côté nos jugements et nos évaluations).
2. Identification des sentiments qu'éveille la situation (en les différenciant de nos interprétations et de nos jugements).
3. Identification des besoins liés à ces sentiments (aspirations profondes, motivations, etc.).
4. Formulation d'une demande en vue de satisfaire ces besoins (présentée de façon positive, concrète et réalisable).

En reprenant les quatre points ci-dessus dans la situation d'exemple d'un étudiant qui aurait tendance à arriver en retard au cours, voilà les différentes variantes en termes de communication :

	<i>Théorie</i>	<i>Communication non violente</i>	<i>Autre, à éviter</i>
1	Dire : « <i>quand je vois que ...</i> » plutôt que : « <i>ce n'est pas bien de ...</i> »	<i>Je vois que tu as quelques minutes de retard</i>	<i>Tu es vraiment un trainard !</i>
2	Dire : « <i>je me sens...</i> » plutôt que : « <i>je sais que...</i> »	<i>Je suis déçu d'avoir dû attendre...</i>	<i>Tu es toujours en retard !</i>
3	Dire : « <i>parce que j'ai besoin de...</i> » plutôt que : « <i>je veux que ...</i> »	<i>... parce que j'ai besoin de temps pour ...</i>	<i>Je veux que tu arrives à l'heure, pas une minute après !</i>
4	Dire : « <i>est-ce que tu veux essayer...</i> » plutôt que : « <i>c'est comme ça !</i> »	<i>Tu veux bien la prochaine fois essayer d'arriver à l'heure ?</i>	<i>Si tu n'es pas à l'heure la prochaine fois, il est inutile que tu reviennes au cours !</i>

Ainsi, au cours de n'importe quel dialogue, une personne qui pratique la technique s'efforce de retrouver l'état naturel de compassion qui lui permet d'observer de manière objective ce que l'autre exprime, même lorsque les propos éveillent des préjugés ou qu'ils sont hostiles. Elle peut ensuite identifier les sentiments qui sont exprimés et les besoins qui se cachent derrière ces sentiments, de manière à bien saisir la demande réelle de son interlocuteur. Lorsqu'elle s'exprime à son tour, la personne s'efforce de poser un regard objectif sur la situation (observation), d'identifier honnêtement ce qu'elle ressent (sentiments) ainsi que ce qui motive son intervention (besoins), et elle essaie de formuler clairement ce qu'elle désire (demande).



Introduction

Dans le dictionnaire, le mot «cadre» a plusieurs définitions. Après la «bordure qui entoure un tableau ou un miroir», après le «châssis, armature rigide» (cadre de vélo), nous pouvons trouver une définition plus figurée : «ce qui délimite les possibilités d'action, syn. «limite». Bien que le sens énoncé ici n'arrive qu'en troisième position, c'est bien celui-là qui nous intéresse dans la rédaction de notre concept pédagogique. Ainsi, nous pourrions postuler que le cadre, dans les cours du cfc, est l'ensemble des règles, des attentes, des droits et des devoirs des étudiants comme des enseignants, de la direction et des organes de subventionnement, etc. Il est le «mode d'emploi» du cfc, celui qui permet que la mission du centre soit respectée et que tout un chacun puisse y trouver plaisir et satisfaction.

La difficulté, avec le cadre, ne se trouve probablement pas dans la compréhension de la définition, mais plutôt dans tout ce que l'application d'un cadre implique : rédiger un règlement, clair, précis et strict ne suffirait assurément pas à ce que chacun sache ce qu'il peut faire, ce qu'il doit faire, et a contrario ce qui n'est pas attendu ou autorisé. Un cadre doit être expliqué. Ses buts doivent être clairs et les résultats qu'il permet d'atteindre doivent être compris et respectés par chacun. En résumé, le cadre est l'engagement réciproque de toutes les parties concernées, à ce que les droits et les devoirs de chacun puissent être respectés, sans exception.

A n'en pas douter, un cadre est nécessaire. Il est même indispensable car, si ses intentions sont nobles, il permet à chacun de savoir jusqu'où il peut aller, de connaître les limites qu'il ne faut pas franchir. Par la même occasion, s'il est bien assimilé, le cadre permet de savoir jusqu'où peuvent aller les autres, collègues étudiants ou enseignants, et quelles sont les limites qu'ils ne dépasseront pas. Le cadre en devient ainsi un allié de sécurité.

A ce propos, Revol (2010), pédopsychiatre spécialisé dans le suivi des adolescents, donne une explication toute imagée : il compare le cadre à une corde de rappel. Lorsque tout un groupe se trouve au sommet d'une paroi de rocher qu'il va falloir descendre en rappel, le guide explique à chacun comment il va devoir se tenir pour descendre, comment libérer un peu de corde (donner du mou) pour avancer et comment lui, le guide, il va assurer les ados qui descendent, les uns après les autres. Lorsque la descente commence et que l'appréhension du vide se fait sentir, la corde devient le seul lien de sécurité. L'adolescent qui a compris comment descendre et qui a confiance en lui et en son guide va tester la corde une fois, puis va effectuer sa descente calmement, sans à-coups. Il en retirera même probablement du plaisir. Au contraire, l'adolescent qui, pour une quelconque raison, ne peut se convaincre de faire confiance au guide va, à chaque mètre, vérifier si celui-ci est là pour l'assurer. Il va descendre un bout et tendre la corde (tester les limites), pour voir, et ainsi de suite jusqu'au fond. Assurément, le manque de confiance aura malheureusement, pour lui, primé sur la satisfaction.

Le défi, à ce stade, réside donc bien dans la manière d'expliquer le cadre, d'assurer qu'il soit respecté en toute circonstance, et d'en être un garant sûr, sans pour autant que celui-ci ne devienne un règlement militaire strict et étouffant qui limite la prise d'initiative et la créativité de l'enseignant et de l'étudiant.



6. Le cadre



A quoi faut-il être attentif ?

Plusieurs modes d'animation d'un cours existent. Il est clair que le rôle de l'enseignant, les objectifs recherchés et, plus encore les réactions des étudiants vont varier, selon que l'enseignant pratique un enseignement directif, semi-directif ou plutôt non directif (laxiste). Dans la plupart des cas, nous adaptons automatiquement nos modes d'animation selon les étudiants, les circonstances des cours, les buts recherchés. Pourtant, il est utile de connaître ces différents modes pour pouvoir les mettre en pratique consciemment et à bon escient.

	Rôle de l'enseignant	Objectifs	Réactions de l'étudiant
Mode d'animation directif	L'enseignant dirige la personne. Il prend les initiatives, oriente les actions : - voici le matériel - voici la démonstration.	L'enseignant doit : - préciser le contenu de l'animation - faire une démonstration - encourager les étudiants - commenter les résultats	L'étudiant peut : - accepter l'autorité avec soumission - refuser l'autorité avec parfois quelques réactions de contestations, d'énervement
Mode d'animation semi-directif	L'enseignant est le guide. Il tient compte des avis et choix de l'étudiant. Ils étudient ensemble le bien-fondé de l'activité et la façon de l'organiser.	L'enseignant doit : - être à l'écoute des besoins, des attentes de l'étudiant - solliciter sa participation à l'élaboration du projet - prévoir le matériel	L'étudiant peut : - participer activement - collaborer efficacement - avoir des échanges fructueux avec l'enseignant - vivre l'activité dans l'agitation - perdre du temps à cause des débats d'idées
Mode d'animation non directif	L'enseignant laisse l'étudiant libre d'agir à sa guise : - «Que voulez-vous faire ?» - «Choisissez ce que vous préférez...»	L'enseignant fait ce choix dans le but de : - stimuler l'étudiant à l'autonomie et le valoriser dans ses choix - donner une sensation de liberté - éviter les bilans d'efficacité Mais l'enseignant peut aussi renoncer à la directivité par incompétence !	L'étudiant peut : - agir avec désordre et anarchie - se sentir dévalorisé - être découragé



6. Le cadre



Que faut-il éviter ?

Au même titre qu'il s'agit de trouver un bon équilibre dans l'intensité de la directivité, il est nécessaire de prendre conscience des implications qu'engendre le respect des droits et des devoirs de chacun. Historiquement, la reconnaissance des droits des personnes adultes en situation de handicap ne date pas. En effet, dans la première moitié du vingtième siècle encore, une «différence» impliquait bien souvent une forme de honte qu'il fallait dissimuler aux yeux de son entourage. Combien de personnes adultes en situation de handicap ont passé leur vie cachées ou exploitées ? Aucun droit ne leur était malheureusement reconnu, bien au contraire.

Il est heureux de constater qu'une prise de conscience soit née ensuite de toutes les recherches et reconnaissances liées aux divers handicaps et troubles envahissants. La mise en valeur de la différence, la valorisation du rôle social des personnes en situation de handicap permit une phénoménale avancée sur le plan humain. A tel point que, pour certains, le fait d'être en situation de handicap donnait aux personnes «différentes» tous les droits, voire que des droits. Cette position est pourtant paradoxale. A l'heure d'une recherche d'intégration, il est nécessaire de considérer que, en situation de handicap ou non, chacune et chacun d'entre nous doit être respecté en fonction de ses droits comme de ses devoirs. Tout est une question de recherche d'équilibre dans l'articulation de ceux-ci.



A réfléchir

Au cfc, comme dans n'importe quel autre lieu de formation, il peut arriver que certains conflits viennent péjorer l'ambiance des cours. Lorsque les limites sont clairement dépassées (violences verbales ou physiques, non respect des enseignants ou des autres étudiants), il peut paraître nécessaire de rappeler à l'étudiant auteur de ces agissements quels sont ses droits et quels sont ses devoirs en tant qu'étudiant au cfc.

La charte ci-dessous doit permettre de le faire, pour autant qu'elle soit expliquée et bien sûr comprise par l'étudiant. Elle a l'avantage de rester générale et les domaines traités doivent pouvoir être aisément exemplifiés. Ainsi, par sa signature, l'étudiant s'engage à respecter les attentes de la direction, nécessaires au bon fonctionnement des cours du cfc. Si tel ne devait pas être le cas, il est responsabilisé par le fait de prendre lui-même la décision de ne pas respecter le cadre et donc, de ne plus participer aux cours auxquels il s'était inscrit.

Il est évident que cet outil doit être un moyen de conciliation et non pas devenir un moyen de chantage.



6. Le cadre



La charte du cfc

Le Centre de formation continue pour adultes en situation de handicap de Fribourg c'est :

Des cours de formation continue pour adultes, par groupe de 5 étudiants ou plus, donnés par des enseignants, à l'extérieur des institutions.

Cette phrase résume l'**engagement réciproque** entre le Centre de formation continue et les étudiants.

Un engagement signifie un respect des **droits** mais aussi des **devoirs** c'est-à-dire :

Le statut d'adulte	Mes droits
	J'ai droit à ce qu'on respecte mon statut d'adulte, c'est-à-dire que l'on tienne compte de mon expérience de vie, de mon âge, de ma culture, de mes goûts, de mes choix, de mes particularités et individualités, pour autant qu'ils soient compatibles avec le cadre et les buts fixés par le Centre de formation continue.
	Mes devoirs
	J'ai le devoir de payer le cours pour lequel je me suis inscrit-e, d'y participer de manière régulière, d'adhérer au concept ainsi qu'au cadre du Centre de formation continue.
Le groupe	Mes droits
	J'ai droit à ce qu'on respecte mes compétences et mes rythmes, différents de ceux des autres étudiants. J'ai droit à un enseignement individualisé qui me permette d'apprendre et de me réaliser.
	Mes devoirs
	J'ai le devoir de respecter les autres étudiants dans leurs différences (âge, culture, choix, goûts, compétences, particularités et individualités). J'ai le devoir de mettre en œuvre toutes mes compétences pour faciliter une atmosphère de travail positive.
Les enseignants	Mes droits
	J'ai droit à un enseignement donné par des enseignants formés dans la branche enseignée et/ou dans l'accompagnement d'adultes en situation de handicap. J'ai droit à une transmission de leur savoir-faire, mais aussi de leur savoir-être.
	Mes devoirs
	J'ai le devoir de leur rendre le respect, la politesse et le droit à l'imperfection qu'ils montrent à mon égard.
Les lieux de cours	Mes droits
	J'ai droit à des lieux de cours adaptés, intégrés et, dans la mesure du possible, extérieurs aux institutions sociales pour adultes. J'ai droit à du matériel et des moyens me permettant de comprendre, d'apprendre et de réaliser.
	Mes devoirs
	J'ai le devoir de respecter le matériel fourni, la propreté ainsi que la tranquillité des lieux dans lesquels je me rends.

En signant ce document, je m'engage à respecter mes devoirs (qui sont les droits des autres étudiants, des enseignants, des personnes qui mettent à disposition les salles et de la direction) et demande à pouvoir poursuivre le cours auquel je me suis inscrit-e.

L'étudiant-e

Décision de la direction



6. Le cadre



Ce que la théorie nous dit



Otto Speck
(*1926)

Speck (2000) relève une série de conditions favorisant le développement de l'enfant.

Plusieurs conditions faisant clairement référence au cadre, nous les avons réécrites ici, adaptées aux étudiants adultes du cfc :

Dans les cours, l'étudiant a besoin

- d'occasions suffisantes pour explorer lui-même son environnement,
- de chances pour dépasser lui-même ses difficultés,
- d'encouragement (tu sais le faire !), de feed-backs (retours) informatifs,
- d'occasions de pouvoir dire non (droit de ne rien faire),
- d'occasions de faire des choix (droit de ne pas être d'accord),
- de suffisamment de temps pour faire ses activités,
- de pouvoir être sûr de son acceptation même en cas d'échec,
- de ne pas être comparé avec d'autres étudiants ou avec des standards,
- de proximité et de distance,
- de limites, qui sont à respecter parce qu'elles ont un sens,
- d'accepter des renoncements,
- du respect de ses sentiments et d'autres spécificités,
- de confiance et d'assurance.



7. L'évaluation

En pédagogie spécialisée, trois types d'évaluation sont généralement distingués. Il s'agit de :

- a) l'évaluation initiale : démarche visant à mieux connaître les étudiants, leurs envies, leurs compétences, leurs difficultés dans le but de pouvoir fixer des objectifs d'apprentissage/de formation individualisés,
- b) l'évaluation continue : démarche visant à vérifier si l'étudiant progresse vers les objectifs fixés,
- c) l'évaluation finale : démarche visant à contrôler si les objectifs ont été atteints à la fin du cours.

Dans le domaine de l'andragogie spécialisée, l'évaluation n'est pas une démarche simple. Parmi la panoplie d'instruments d'évaluation (tests d'intelligence, tests d'aptitudes, tests de connaissances, échelles de développements, etc.), souvent nous ne pouvons que recourir à l'observation des étudiants au début du cours ou pendant le cours, quand ils sont confrontés au contenu transmis. Les autres méthodes s'avèrent plutôt inadéquates, parce qu'elles demandent soit énormément de temps, soit des compétences spécialisées, voir une formation spécifique. Ce qui semble être une faiblesse à première vue, est souvent le point fort de la formation des adultes. L'enseignant est le spécialiste dans son domaine et par la mise en situation et l'observation, il est possible de mettre en évidence les compétences et les difficultés d'un étudiant face aux exigences du cours.

L'exemple d'un cours de cuisine permet de bien illustrer la question de l'évaluation initiale. Préparer un repas est une activité complexe qui se compose de différentes étapes, allant des commissions nécessaires à la vaisselle et le rangement des affaires. Quand l'étudiant est seul face à une telle tâche, l'observation fournit des informations sur ce que la personne arrive à faire seule (sans aide) et sur les étapes où elle requiert par contre de l'aide : une personne peut avoir des difficultés à faire les commissions où à gérer l'argent, une autre rencontre des difficultés à éplucher les carottes, une autre expérimente de la peine à utiliser des ciseaux pour ouvrir un sachet, une autre n'arrive pas à enchaîner les différentes étapes du déroulement de la tâche ou de la recette ou encore une autre se trompe sur le nombre d'assiettes et de services pour mettre la table, etc. Cet exemple montre que les étudiants ne sont pas égaux face à une même tâche : chacun dispose de compétences spécifiques, a de besoins particuliers et rencontre des difficultés individuelles.

L'évaluation initiale par la mise en situation combinée à l'observation directe («observation in vivo») permet de mieux connaître les étudiants : leurs connaissances, leurs compétences, leurs besoins, leurs envies et leurs difficultés.

A côté de l'observation in vivo, la confrontation au matériel sans explication préalable peut faciliter l'évaluation initiale. En demandant à l'étudiant d'expliquer ou de montrer à quoi sert un matériel donné ou comment l'utiliser, l'enseignant peut évaluer les connaissances actuelles de l'étudiant face à cette tâche. Dans le domaine de la formation, nous courons le risque de fournir trop de consignes au départ : «Nous allons



7. L'évaluation

faire aujourd'hui une tarte aux pommes comme dessert, en utilisant des œufs, de la farine, du sucre, de la levure, des pommes, etc. Nous allons commencer par la préparation de la pâte, ensuite nous...». Par une telle démarche, il devient plus difficile d'estimer les connaissances ou les compétences de l'étudiant, parce que nous avons déjà décrit la démarche à suivre. Au lieu d'activer la personne, nous renforçons plutôt sa passivité. Par contre en demandant ce que l'on peut faire avec le matériel, l'étudiant peut nous expliquer ses connaissances ou montrer ses compétences : il devient plus facilement acteur de la tâche.

Pour faciliter l'évaluation initiale, l'enseignant peut faire une analyse de la tâche du cours en découpant la tâche en sous-étapes et en réfléchissant sur les prérequis nécessaires pour réaliser avec succès chacune des sous-étapes. Ainsi, par exemple, pour un cours d'initiation à l'informatique, l'analyse de la tâche révèle que les deux premières étapes, le démarrage de l'ordinateur et le démarrage d'un programme, requièrent une série de compétences/connaissances : pousser le bon bouton sur l'ordinateur et sur l'écran pour les allumer, attendre la fin du chargement du système, connaître l'endroit où se trouve le programme (sur le bureau), savoir diriger la souris, savoir utiliser les différents boutons de la souris,... En nous auto-observant lors de l'exécution d'une tâche, nous nous rendons compte qu'une tâche à priori simple peut demander une série de compétences complexes et nous nous sensibilisons pour les difficultés que l'étudiant pourrait rencontrer. Ainsi, une liste de prérequis préétablie peut faciliter l'évaluation initiale de l'étudiant.

L'évaluation initiale est par la suite facilitée par l'accumulation des observations de l'étudiant d'une séance à l'autre et le cas échéant d'une année à l'autre, si l'étudiant se réinscrit au cours.

Nous allons discuter de l'évaluation continue et finale après les chapitres sur les objectifs et les stratégies.



8. Les objectifs

La discussion des objectifs prend une place prépondérante dans la pédagogie : quels sont les buts de la formation. Les premières réponses se trouvent sur un niveau plus philosophique ou éthique :

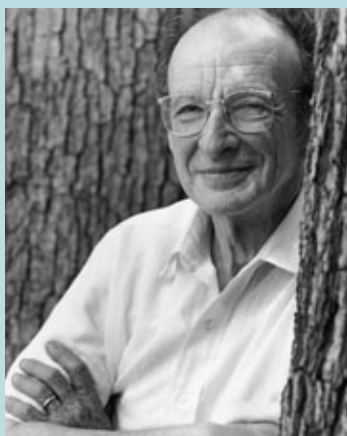
«Il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Même si l'on réduit l'éducation à l'enseignement scolaire, on apprend à l'école. Or qu'est-ce qu'apprendre sinon passer d'un état à un autre plus souhaitable ? Apprendre c'est se délivrer d'une ignorance, d'une incertitude, d'une maladresse, d'une incompetence, d'un aveuglement; c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Or qui dit «mieux» dit valeur.» (Reboul, 1992, p.1).

Sur cet axe se situent les objectifs plus généraux que l'enseignant souhaite atteindre par son cours. Ces objectifs ciblent le développement de la personne et peuvent être :

- Favoriser l'épanouissement.
- Transmettre un savoir (compétences cognitives).
- Transmettre un savoir-faire (compétences pratiques).
- Transmettre un savoir-être (compétences socio-émotionnelles).
- Développer les compétences sociales.
- Stimuler la curiosité.
- Stimuler la motivation.
- Stimuler le plaisir.
- Renforcer l'estime de soi.
- Augmenter l'autonomie.



Ce que la théorie nous dit



Urie Bronfenbrenner
(1917-2005)

Bronfenbrenner (1979, 1981) définit le développement humain comme un changement durable de la manière dont une personne perçoit et interagit avec son environnement.

Le développement humain est par conséquent un processus, lors duquel une personne acquiert des représentations ou des connaissances plus larges, plus différenciées et plus sûres sur son environnement.

Lors de ce processus la personne est poussée à et rendue capable de réaliser des activités qui lui permettent de reconnaître les propriétés de son environnement et de les percevoir.



8. Les objectifs

Selon Bronfenbrenner, l'accès à de nouvelles sphères de la vie représente des étapes développementales importantes. Il les appelle des passages écologiques. Ces derniers sont la conséquence d'un développement et/ou le point de départ pour de nouveaux développements.

Ainsi s'inscrire à un cours de formation d'adultes est la conséquence d'un développement antérieur («je suis un adulte» «après avoir fini le niveau 1 d'un cours, je peux m'inscrire au cours niveau 2») et en même temps le point de départ pour de nouveaux apprentissages très diversifiés.

Dans ce contexte se pose également la question de la «beauté» du résultat final d'un cours aboutissant à un produit final. Est-ce que le produit doit être beau ou bon aux yeux de l'enseignant ou aux yeux de l'étudiant ? La réponse que l'enseignant donne à cette question, influence le choix de l'aide fournie. Si le résultat doit correspondre à certains critères de l'enseignant, il aidera davantage l'étudiant dans la réalisation de la tâche et sera tenté de faire à la place de l'étudiant. Dans le cas contraire, il se souciera plus du processus et aidera davantage l'étudiant à acquérir les compétences nécessaires pour réaliser seul et sans aide le produit final.

Il est vrai qu'une soupe trop salée n'est pas bonne : soit je suis tenté de la saler à la place de l'étudiant, soit j'aide l'étudiant à la saler de manière adéquate. Il est vrai qu'une peinture comportant des couleurs qui ne s'allient pas n'est pas belle : soit je fais une présélection des couleurs, soit j'aide l'étudiant à faire le bon choix des couleurs.

Les deux démarches peuvent être adéquates en fonction des besoins de l'étudiant. Nous devons juste être conscients qu'une aide trop importante ou mal ciblée maintient l'étudiant dans un rapport de dépendance. Il va, en effet, se rendre compte, qu'il est incompetent parce qu'il n'arrive pas à faire seul.

Le deuxième niveau des objectifs est plus pragmatique : il s'agit de la planification concrète des objectifs spécifiques pour chaque étudiant. L'évaluation initiale fournit une base nécessaire pour fixer ces objectifs, qui devraient être accessibles pour l'étudiant, c'est-à-dire se situer dans sa zone proximale de développement.



8. Les objectifs



La zone proximale de développement



**Lev Vygotsky
(1896-1934)**

La zone proximale de développement est «la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont une personne résout les problèmes seule et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont la personne résout les problèmes lorsqu'elle est assistée ou aidée par un adulte ou collabore avec d'autres personnes plus avancées» (Vygotsky, 1978, p. 86).

La zone proximale de développement est ainsi la distance entre ce qu'une personne sait faire seule et ce qu'elle peut réaliser avec l'aide d'un plus expert.

La zone proximale de développement influence la motivation : si une activité est trop facile ou si les attentes sont trop basses, l'étudiant perçoit l'activité comme trop simple et n'a que peu de motivation à la réaliser. À l'opposé, si les attentes sont trop élevées et que l'activité est trop difficile ou trop exigeante, l'étudiant risque de se sentir trop peu compétent pour relever le défi. Au lieu d'affronter la difficulté, il l'évite pour ne pas être confronté à un échec ou à un mauvais jugement. Notre défi est de fixer les objectifs de telle manière que l'étudiant puisse effectivement les atteindre (ni trop faciles et ni trop difficiles).

Les objectifs spécifiques requièrent un certain niveau d'opérationnalisation, c'est-à-dire, ils doivent être exprimés en termes de comportements observables ou mesurables. Si un objectif reste très général, il est difficile voire impossible d'évaluer si l'étudiant a bel et bien atteint l'objectif à la fin du cours. Un objectif non-opérationnalisé reste difficile à évaluer : comment évaluer que l'étudiant est devenu plus autonome à la fin du cours ? Le plus d'autonomie peut avoir des facettes très variées : j'ai découvert comment séparer le jaune et le blanc de l'œuf, j'ai appris à saler correctement la soupe, j'arrive à faire seul sans aide, je peux rester plus longtemps dans l'activité,...

L'opérationnalisation d'un objectif peut prendre quatre formes principales, à savoir :

- l'apparition d'un nouveau comportement : utiliser un marteau,
- la qualité : utiliser le marteau correctement,
- la fréquence : utiliser le marteau à chaque fois que c'est nécessaire,
- l'indépendance (autonomie) : utiliser le marteau sans aide ou avec moins d'aide verbale ou physique.



8. Les objectifs

Une stratégie facilitante pour fixer les objectifs est de demander à l'étudiant ce qu'il souhaite apprendre ou encore de discuter les objectifs d'apprentissage avec l'étudiant. Si l'étudiant s'approprie les objectifs, il s'implique davantage dans le cours que si les objectifs sont imposés ou si l'étudiant ne les connaît pas.

Une autre stratégie facilitante est de prendre en considération les envies de l'étudiant. Si l'étudiant adore dessiner des fleurs, il apprendra plus facilement une nouvelle technique de dessin en pouvant dessiner des fleurs que si nous lui demandons de dessiner des voitures. Ce principe ne veut cependant pas dire que nous n'avons pas le droit de faire découvrir de nouvelles envies à l'étudiant.

La formation continue spécialisée est finalement confrontée à la question de l'équité entre les objectifs individuels et les objectifs de groupes : les objectifs individuels d'un étudiant ne doivent pas freiner la progression des autres étudiants (cette question est une question centrale dans le débat actuel sur l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires : «l'élève plus faible ne freine-t-il pas la progression des élèves plus forts ?»). Trouver un bon équilibre entre les intérêts individuels et les intérêts collectifs n'est pas toujours facile. Travailler en sous-groupes, utiliser le monitorat (un étudiant «plus» compétent soutient un étudiant «moins» compétent) ou animer le cours en tandem (présence de deux enseignants) peuvent être des stratégies pour garantir cette équité.



9. Les stratégies

L'enseignant dispose d'une série de stratégies (outils) pour aider l'étudiant dans son apprentissage. Nous y trouvons tout d'abord la structuration du cours, ensuite l'apprentissage par imitation, la gradation de l'aide et finalement l'utilisation du renforcement.

La structuration d'un cours vise la préparation du contexte d'apprentissage pour créer des conditions d'apprentissage propices. Généralement, elle comporte quatre étapes à savoir la préparation du cours, la préparation et le déroulement de l'activité, la clôture du cours et le bilan de la séance d'apprentissage.

4 temps	Progression de l'action	Rôle de l'enseignant
1. Préparation du cours	<i>Préparation du contenu</i>	- Analyse de la tâche - Objectifs individualisés - Adapter le contenu - Adapter la durée, faire des pauses, etc.
	<i>Préparation du lieu et du matériel</i>	- Vérifier la salle et l'aménager - Choisir et adapter le matériel - Installer le matériel - Préparer un modèle du résultat fini
	<i>Préparation des étudiants</i>	- Proposer l'activité (ou offrir le choix) aux étudiants - Exposer les caractéristiques - Expliquer ou montrer le déroulement de l'activité (analyse de la tâche) - Vérifier les capacités des étudiants (observation in vivo : compréhension, mobilité, motricité, autonomie, etc.)
2. Préparation et déroulement de l'activité	<i>Animation du groupe d'étudiants</i>	- Faire une démonstration de l'activité entière ou d'un bout de l'activité - Montrer le modèle du résultat fini - Donner les consignes en langage clair et le cas échéant simplifiées (sans infantiliser) - Utiliser (si besoin) un support visuel (photo, pictogrammes du matériel, du déroulement) - Vérifier la compréhension des consignes - Analyser les difficultés de certains étudiants, les aider en se basant sur leurs compétences et réduire progressivement l'aide - Adapter l'activité en rendant la tâche plus facile ou plus difficile - Donner un feed-back correctif (alternatives) - Renforcer les points forts (mettre en avant ce que la personne sait faire et vient de faire) - Accepter les éventuels refus de participation - Apprendre par les pairs (apprendre dans des petits groupes) - Assurer la prévention des accidents (règles d'hygiène et de sécurité)
3. Clôture de l'activité		- Préparer les étudiants à la clôture de l'activité - Ecouter les observations, les critiques - Ranger le matériel et la salle
4. Bilan	<i>Bilan de l'activité (évaluation continue)</i>	- Identifier les difficultés rencontrées - Prévoir des améliorations



9. Les stratégies



Ce que la théorie nous dit

L'apprentissage par imitation (appelé encore modelage ou apprentissage vicariant) remonte aux travaux de Bandura (1977, 1994) qui avait observé que de jeunes enfants pouvaient reproduire des comportements (surtout agressifs) qu'ils avaient simplement vus auparavant. Montrer un geste ou une tâche entière peut être suffisant pour que l'étudiant puisse se l'approprier et le reproduire. L'enseignant joue continuellement ce rôle de modèle en montrant ou en expliquant verbalement un geste ou une action. Un autre étudiant peut également assumer ce rôle.



Albert Bandura
(*1925)



(Perrez, Minsal & Wimmer, 1992, p. 9)

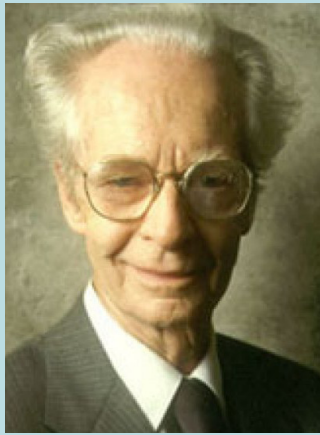
Il arrive que l'observation ne suffise pas pour apprendre et que l'apprenant ait besoin d'un soutien visuel, gestuel ou verbal supplémentaire pour assimiler une nouvelle activité. Différentes aides peuvent être distinguées :

- Aide visuelle : fournir à l'étudiant des indices visuels sur le matériel, le déroulement ou les difficultés de la tâche (photo, pictogramme, dessin ou croquis).
- Aide gestuelle : gestes dirigeant l'attention de l'étudiant vers l'objet de la consigne (souvent accompagnée d'une consigne verbale).
- Guidance verbale : donner des consignes verbales à l'étudiant pour lui expliquer ce qu'il faut faire (aide minimale).
- Guidance physique (ou manuelle) : prendre la main ou une autre partie du corps de l'étudiant et lui faire exécuter les mouvements corrects.
- Intensité : aide minimale puis augmentation progressive ou aide maximale puis réduction progressive. Cela dépend notamment des caractéristiques de la tâche (complexe ou non) et de la personne (compétences, dépendance, passivité, etc.).
- Estompage de l'aide : réduction progressive des différents types d'aide car l'étudiant doit réussir la tâche seul.

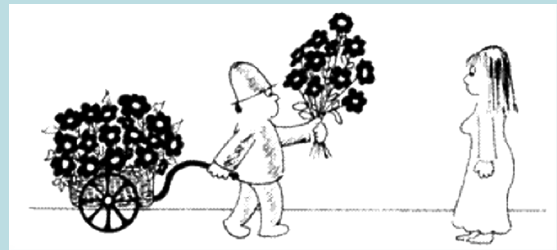
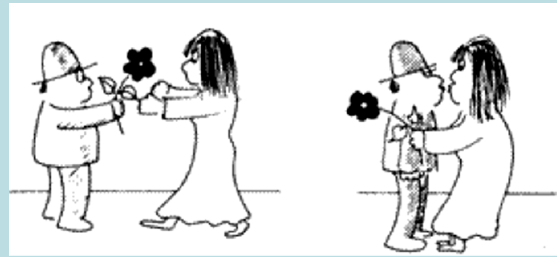
En réduisant progressivement les aides (estompage), l'enseignant pousse l'étudiant à devenir de plus en plus autonome et à maîtriser l'activité. En fonction des difficultés rencontrées par l'étudiant, certaines aides peuvent rester nécessaires tout au long du cours et leur suppression serait contreproductive.



9. Les stratégies



Burrhus Skinner
(1904-1990)



(Perrez, Minsel & Wimmer, 1992, p. 23)

Skinner (1974, 2008) a découvert un principe de façonnement très puissant d'un comportement, à savoir le principe du renforcement : si un comportement est renforcé par une action positive, la probabilité d'apparition du comportement augmente. Cette action peut être sociale (un bravo de l'enseignant ou des collègues) ou matérielle (une récompense), intrinsèque (la fierté d'avoir réussi) ou extrinsèque (la reconnaissance des autres).



A côté de ce premier renforcement dit positif (donner une «récompense»), il est possible d'augmenter la fréquence d'apparition d'un comportement en enlevant un désagrément (renforcement négatif) :

	Je donne (+)	J'enlève (-)
Intéressant	Augmentation de la réponse	Augmentation de la réponse
Renforcement	Renforcement positif	Renforcement négatif
	Recevoir un cadeau	Enlever quelque chose de désagréable : ne pas avoir à faire les tâches ménagères
Désolant	Diminution de la réponse	Diminution de la réponse
Punition	Punition positive	Punition négative
	Donner une punition	Enlever quelque chose d'agréable : enlever une permission



9. Les stratégies

Il est aussi possible de faire disparaître un comportement non désiré par une action négative (punition), soit en fournissant une conséquence négative soit en enlevant une récompense. Comme cette démarche est moins efficace et problématique sur le plan éthique, il est préférable de remplacer le comportement non désiré par l'installation d'un nouveau comportement plus adéquat.

L'extinction permet aussi de réduire un comportement non désiré : il s'agit d'ignorer le comportement en question (ne pas lui accorder de l'attention, ne pas le renforcer, etc.). En ignorant systématiquement un comportement, le comportement perd de sa fonctionnalité et son bénéfice.



10. L'évaluation continue

et finale

L'évaluation continue (intermédiaire) et l'évaluation finale sont intimement liées à l'évaluation initiale, aux objectifs et aux stratégies. Tandis que l'évaluation continue essaie de mettre en évidence pendant le cours la progression de l'étudiant en direction du ou des objectifs individualisés fixés au début du cours, l'évaluation finale, quant à elle, vérifie à la fin du cours, si l'étudiant a bel et bien atteint le ou les objectifs. Les outils utilisés pour évaluer sont identiques à ceux de l'évaluation initiale, la méthode la plus utilisée restant l'observation in vivo.

Les pédagogues accordent un rôle très important à l'évaluation continue parce qu'elle nous aide à réfléchir sur les apprentissages réalisés tout au long du déroulement du cours. La progression de l'étudiant vers les objectifs est très valorisante pour l'enseignant («je suis en train de donner un bon cours»). Par contre en cas d'absence de progrès, voire même en cas de régression, l'évaluation continue devient formative, si elle aboutit à une analyse critique de l'enseignement. Dans ce cas de figure, différents aspects peuvent être investigués :

- Les objectifs n'ont-ils pas été trop difficiles ?
- Le cadre a-t-il été clair et sécurisant pour l'étudiant ?
- Les aides proposées ont-elles été adéquates et suffisantes ?
- L'étudiant a-t-il bien compris les consignes ?
- Les stratégies ont-elles été appropriées ?
- Le matériel utilisé a-t-il été adapté aux difficultés de l'étudiant ?
- La tâche n'a-t-elle pas été trop complexe ?
- L'étudiant a-t-il eu suffisamment de temps à disposition ?
- L'enseignant a-t-il réussi à impliquer suffisamment l'étudiant ?
- Etc.

Par ces questions, l'évaluation continue nous aide à adapter le cours aux difficultés particulières de chaque étudiant.

L'évaluation finale marque la fin du cours et montre les progrès que l'étudiant a faits pendant les différentes heures de cours. Le fait de mettre en évidence les nouvelles compétences et de féliciter l'étudiant pour ses efforts vont renforcer son estime de soi et son envie de continuer les apprentissages sous forme de cours de formation continue. Etant certificative, l'évaluation finale aboutit à la remise d'un diplôme ou certificat attestant les acquis de l'étudiant. A côté de cette cérémonie plus officielle et importante, les efforts des étudiants peuvent être valorisés par une panoplie d'autres manifestations :

- l'exposition des sculptures, des dessins, des peintures, des photos, ... à la fin d'un cours artistique,
- l'organisation d'un repas organisé pour les proches à la fin d'un cours de cuisine,
- la vente des objets fabriqués dans le cadre d'un cours,
- la possibilité de prendre les objets créés à la maison (pour les garder ou les offrir en cadeau),
- l'organisation d'un concert à la fin d'un cours musical,
- etc.



10. L'évaluation continue et finale

La fête du cfc de Fribourg à la fin d'année académique est non seulement l'occasion pour la remise des carnets de formation, mais également le moment pour exposer certaines œuvres issues des cours et tout simplement pour fêter ensemble la fin d'une année de formation. Des mauvaises langues disent que certains étudiants ne s'inscrivent au cours de formation que pour pouvoir participer à la fête marquant la fin de l'année académique.



1. Conclusions

La formation continue est une démarche individuelle visant un épanouissement et aussi un perfectionnement personnels. Le présent guide propose des pistes de réflexion, théoriques et pratiques, pour individualiser les cours proposés dans le cadre de la formation continue spécialisée. Il s'agit bien d'un guide pour enrichir l'approche pédagogique, c'est-à-dire, les moyens proposés peuvent être très efficaces dans un cours précis correspondant aux attentes spécifiques d'un étudiant particulier et donné par un enseignant; ces mêmes moyens peuvent s'avérer peu propices dans un autre cas de figure. Le défi consiste à trouver un équilibre entre l'étudiant, le contenu et l'enseignant dans l'individualisation du processus de formation continue.

Nous espérons que ce guide sera une aide utile pour les enseignants souhaitant transmettre leurs connaissances au sens large du terme aux étudiants inscrits à des cours de formation continue spécialisée.



Dr phil. Romain Lanners
Institut de pédagogie curative
Université de Fribourg
Membre du Conseil du cfc



Jean-François Massy
Pédagogue curatif clinique diplômé
Directeur du cfc



12. Références

Bibliographie

- AGEFIPH (2007). *Qu'est-ce que le handicap?* <http://www.efigip.org/telecharger/res-sources/agefiph-qu-est-ce-que-le-handicap.pdf>.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bannerman, D. J., Sheldon, J. B., Sherman, J. A. and Harchik, A. E. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: the rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23: 79-89. doi: 10.1901/jaba.1990.23-79.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Feuerstein, R. (1990). The Theory of Structural Cognitive Modifiability. In B. Presseisen (ed), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. (68-134). Washington, D.C.: National Education Association.
- Feuerstein, R. et Spire, A. (2009). *La Pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Lormont: Editions «Le Bord de l'eau».
- Gassier, J. et Cordon, C. (2011). DEAVS. *Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale*. Issy les Moulineaux: Elsevier Masson.
- Maslow, A. H. (1999). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.
- Maslow, A. H. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris: Eyrolles.
- Mayer, C. (2006). *Connaître davantage la méthode Feuerstein*. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/463.pdf>.
- OMS (2001). *CIF - Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS.
- Perrez, M., Minsal, B. et Wimmer, H. (1992). *Was Eltern wissen sollten. Eine psychologische Schule für Eltern, Lehrer und Erzieher*. Herrsching: Pawlak.
- Perrez, M., Minsal, B. et Wimmer, H. (1990). *Ce que les parents devraient savoir : une école psychologique pour les parents, enseignants et éducateurs*. Bruxelles : Ed. Labor.
- Reboul, O. (1992). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Revol, O. (2010). *J'ai un ado mais je me soigne*. Paris: Editions JC Lattès.
- Rosenberg, M.B. (2003). *La communication non-violente au quotidien*. Thônex: Jouvence.
- Rosenberg, M.B. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Skinner, B. F. (1974). *Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft*. München: Kindler.
- Skinner, B. F. (2008). *Science et comportement humain*. Montréal: Gallimard.
- Speck, O. (2000). *Autonomie und Lernen in der Entwicklung des kleinen Kindes*. Frühförderung interdisziplinär 19,49-62.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



1 2. Références

Vygotsky, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.

Vygotsky, L.S. (2013). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

WHO (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Genf: WHO.

Crédits photos

p.10. Abraham Maslow, http://en.wikipedia.org/wiki/File:Abraham_Maslow.jpg

p.13. Martin Seligmann, http://paw.princeton.edu/issues/2008/10/08/sections/alumni-profiles/2954/LIVE.CNF_Seligman.jpg

p.14. Reuven Feuerstein, <http://reuvenschool.edu.co/wp-content/uploads/2012/09/Feuerstein.jpeg>

p.18. Marshall Rosenberg, <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:MarshallRosenberg1990.jpg>

p.24. Otto Speck, http://prae.hu/prae/upload/otto_speck%281%29.jpg

p.27. Urie Bronfenbrenner, <http://www.psychologicalscience.org/observer/2005/1105/images/bronfenbrenner.jpg>

p.29. Lev Vygotsky, <http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/vygotsky.gif>

p.32. Albert Bandura, http://news.stanford.edu/news/2007/december5/gifs/graw_bandura.jpg

p.33. Burrhus Skinner. <http://www.nndb.com/people/297/000022231/bf-skinner-sm.jpg>



Ce guide peut être librement copié et distribué en respectant les trois conditions suivantes :

- 1. Le document doit être cité de la manière suivante :
Lanners, R. & Massy, J.-F. (2014). Guide pour la formation continue spécialisée. Fribourg : Centre de formation continue (http://cfc-bz.ch/docs/lanners_massy_2014.pdf).*
- 2. Aucune modification n'est autorisée.*
- 3. Tout usage commercial est interdit.*



Centre de formation continue
Route de Beaumont 2
1700 Fribourg

www.cfc-bz.ch

info@cfc-bz.ch

026 322 65 66

IBAN compte dons : CH17 0076 8250 1119 5100 0