

Geneviève Petitpierre, Barbara Fontana-Lana et Melina Salamin

Soutenir l'apprentissage tout au long de la vie

Un objectif central des formations en pédagogie curative clinique et spécialisée de l'Université de Fribourg

Résumé

La capacité à apprendre est déterminée par l'intégrité de l'équipement neurologique, les opportunités offertes à l'apprenant, le respect de ses préférences, son intérêt pour le nouvel apprentissage et le contexte. Cet article rappelle certains principes clés de l'apprentissage tout au long de la vie chez les personnes avec des troubles du développement, enseignés dans le cadre du Master consécutif en pédagogie spécialisée (MA PS) et du Bachelor en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée (BA PCC) proposés par le Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg.

Zusammenfassung

Die Lernfähigkeit einer Person wird bestimmt durch neuronale Voraussetzungen, die Möglichkeiten, die ihr geboten werden, die Beachtung ihrer Vorlieben, ihr Interesse am Lernstoff und den Kontext. Dieser Artikel erinnert an einige Schlüsselprinzipien des lebenslangen Lernens bei Menschen mit Entwicklungsstörungen. Diese Prinzipien werden gelehrt im Rahmen des konsekutiven Masterstudiengangs in Sonderpädagogik (MA PS) und des Bachelorstudiengangs in Klinischer Heilpädagogik und Sozialpädagogik (BA PCC), angeboten am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-04

Accès à l'apprentissage tout au long de la vie et enjeux

L'apprentissage tout au long de la vie « favorise la capacité des individus à gérer le changement et à se construire l'avenir de leur choix » (UNESCO, 2021, p. 10). Il contribue au bien-être individuel, à la productivité professionnelle, à l'adaptation personnelle, à la connaissance de soi et met l'individu en position d'accroître sa participation sociale et de le faire de façon efficace. Longtemps confiné à la question du renforcement des compétences professionnelles, le concept d'apprentissage tout au long de la vie est désormais considéré de façon « écosystémique », touchant toutes les sphères de la vie et constituant un moteur de cohésion sociale, « un bien commun » dont peuvent pro-

figer, ensemble ou séparément, l'individu et la communauté (UNESCO, 2021). Plus large que la formation des adultes, il l'englobe de façon très étroite et naturelle.

En vertu de l'égalité des droits, l'apprentissage tout au long de la vie devrait être possible pour toute personne, quels que soient son genre, sa condition et à tous les âges de la vie, or, dans les faits, certains publics ne profitent guère de ce droit (Desjardins, 2010). En Suisse, les récentes statistiques montrent que « les personnes (fortement) handicapées ont un niveau de formation plus bas que le reste de la population », qu'elles sont plus nombreuses à ne pas avoir suivi d'études au-delà de l'école obligatoire ou à avoir achevé des études supérieures (Office fédéral de la statistique [OFS], 2020) et que,

comme d'autres groupes ayant un niveau de formation bas, elles sont moins nombreuses à suivre des formations continues (OFS, 2012). Cela est particulièrement vrai pour les personnes avec une déficience intellectuelle (DI) confrontées à une offre de formation réduite en comparaison de celle proposée à la population en général, alors que la plupart d'entre elles se considèrent en capacité d'apprendre tout au long de la vie et expriment une forte envie d'actualiser leurs connaissances et compétences dans des domaines variés (Petitpierre et al., 2015). Sensibiliser et former les futurs professionnels de la pédagogie spécialisée à la formation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie, constitue, dès lors, un objectif essentiel du Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg.

Le cœur du programme du MA PS porte sur des thématiques variées telles que les interventions fondées sur les preuves, le développement d'outils validés, la coordination des services, ainsi que les questions et enjeux actuels de la pédagogie spécialisée. L'apprentissage tout au long de la vie et la formation des adultes sont thématiques en continu et font l'objet de nombreuses recherches au sein du Département (p. ex. Fontana-Lana et al., 2017, 2021 ; Orthmann Bless, 2014 ; Petitpierre et al., 2015 ; Salamin, 2020 ; Torrent, 2020 ; Veyre, 2020). Le choix a notamment été fait de travailler, dans la formation en pédagogie curative clinique et spécialisée de Fribourg, sur les six principes énoncés ci-après.

Principes clés du BA PCC et du MA PS

Débusquer les stéréotypes en matière de modifiabilité de l'intelligence

Si l'intelligence est progressivement et universellement considérée comme un processus modifiable, et non plus comme une entité figée, les stéréotypes perdurent cependant concernant l'existence de cette modifiabilité chez les personnes ayant des troubles du développement. Les vieilles croyances restent présentes y compris dans les milieux professionnels. Enea-Drapeau et al. (2012) ont examiné ce que des professionnels travaillant avec des personnes présentant une DI (trisomie 21) et des personnes de la communauté pensent de l'intelligence en général et de celle des personnes avec une DI en particulier. Deux tiers des personnes interrogées ont une conception malléable de l'intelligence, mais professionnels comme participants lambda, font plus souvent état d'une représentation fixiste de l'intelligence en lien avec la DI. Ces attitudes fixistes ne correspondent toutefois pas aux résultats de la littérature qui montrent que les personnes avec une DI apprennent et que, même si certaines périodes d'apprentissage sont plus propices, elles le font tout au long de la vie (Courbois, 2018). Le vocabulaire réceptif, le raisonnement classificatoire, les capacités en littérature ou numératie s'accroissent au-delà de la période de l'enfance et de l'adolescence sur une période très étendue de l'âge adulte sous l'effet d'apprentissages (p. ex. Gaunt, 2020). Présenter les travaux qui attestent des gains d'apprentissage réalisés par les personnes avec un trouble du développement de tous âges et renverser les croyances fixistes, implicites ou explicites, de futurs professionnels, prédictives d'une diminu-

tion des opportunités d'apprentissage de la part des personnes qui y souscrivent (Paunesku et al., 2015), constitue dès lors un objectif central des enseignements proposés dans le cadre du BA PCC et du MA PS. Cet objectif s'inscrit dans une vision sociale de l'apprentissage et vise à transformer les obstacles attitudeux.

Partir de l'apprenant

et de ce qui fait sens pour lui

Partir de ce que sait, pense et intéresse la personne est fondamental. La littérature montre que la probabilité de succès de l'apprentissage augmente si l'apprenant : 1) est considéré comme un interlocuteur à part entière, capable d'exprimer ses préférences, de prendre des décisions concernant son projet d'apprentissage, de faire des choix éclairés et de se responsabiliser (p. ex. être impliqué dans le projet d'apprentissage) ; 2) peut utiliser ses expériences comme point de départ, ressource ou socle, pour les nouveaux apprentissages ; 3) est mis au contact de tâches ou situations réelles exigeant qu'il mobilise ou acquière les nouveaux savoirs ; et 4) perçoit l'utilité de l'apprentissage. Ces postulats rejoignent les quatre principes de l'andragogie suggérés par Knowles (1984) : implication de l'apprenant (1) ; prise en considération de son expérience (2) ; pertinence et impact de l'apprentissage sur sa vie personnelle et/ou son travail (3) et centrage sur la résolution de problèmes plutôt que la mémorisation de concepts (4).

Le principe de liberté est selon nous au cœur de l'apprentissage. La tâche du personnel éducatif est de « postuler l'éducabilité tout en respectant la liberté, pour créer des situations qui permettent à l'autre de s'engager librement, de grandir, d'apprendre, de se développer, de se socialiser »

(Meirieu, 2008, p. 4). Selon nous, ce principe énoncé pour l'école régulière s'applique aussi au domaine de la formation des adultes présentant des troubles du développement. Il s'agit donc de faire de la place à l'apprenant pour qu'il puisse exercer son autodétermination lors de la co-construction de son projet de formation. Le choix du contenu et des objectifs de la formation, tout comme la durée, le rythme, devraient être définis par les professionnels et avec l'apprenant. La formation consiste dès lors à enseigner aux étudiants des manières de donner la parole aux personnes concernées, de soutenir leur prise d'initiatives et de décision, de planifier l'accompagnement en tenant compte des demandes de ces dernières et de considérer comment modifier les contextes, en repensant les routines quotidiennes, pour que les personnes concernées puissent être toujours plus protagonistes de leur vie.

La formation consiste dès lors à enseigner aux étudiants des manières de donner la parole aux personnes concernées, de soutenir leur prise d'initiatives et de décision.

Considérer l'apprenant ET son entourage

Selon l'objet d'apprentissage, offrir des opportunités de formation à la personne ne suffit pas. Former l'entourage est nécessaire pour que l'apprentissage réalisé par la personne débouche sur un gain de compétences qu'elle pourra mobiliser dans des contextes connus et/ou significativement nouveaux. Ce principe est valable pour une majeure partie des apprentissages. À la suite d'une formation à l'autodétermination, nous avons constaté que le gain en capacité d'autodétermination

réalisé par les personnes ayant suivi la formation était significativement plus élevé chez les apprenants du groupe composé à la fois de participants avec une DI et de professionnels (éducateurs) par rapport à ceux du groupe composé uniquement de personnes avec une DI (Fontana-Lana & Petitpierre, 2017). L'hypothèse est que la formation, conjointe ou simultanée, de la personne et de son entourage, décuple les chances de réussite de l'apprentissage. L'entourage va, explicitement ou implicitement, consolider cet apprentissage en proposant des situations permettant de le mobiliser, voire de le transférer, ce qui est moins le cas lorsque l'entourage n'a pas été impliqué dans le projet d'apprentissage. Dans la formation, les étudiants sont invités à concevoir leur travail comme la construction de réseaux de collaboration (entre professionnels, avec les réseaux de vie de la personne, comme la famille, et avec la personne concernée comme acteur principal).

Identifier et tenir compte des particularités individuelles d'apprentissage

Il existe différentes manières d'apprendre sous-tendues par des conditions et mécanismes spécifiques dont les personnes présentant des troubles du développement ne tirent pas toutes le même parti. L'apprentissage implicite¹ est celui qui se produit au contact de régularités présentes dans l'environnement. Il ne requiert pas l'attention volontaire et intervient sans qu'il y ait une intention explicite d'apprendre. Le milieu doit néanmoins générer des signaux relati-

vement stables dont les co-occurrences peuvent être détectées et mémorisées. De nombreuses habiletés activées quotidiennement découlent d'apprentissages réalisés de façon implicite. C'est le cas de la plupart de nos savoirs sociaux (p. ex. décodage des actions et/ou des expressions faciales d'autrui), de nos savoirs sensorimoteurs et procéduraux (p. ex. se lever, rester en équilibre), ainsi que de nos savoirs linguistiques (p. ex. respecter les règles grammaticales de notre langue maternelle) dont l'apprentissage, du moins dans un premier temps, est réalisé spontanément. Même si l'apprentissage implicite est souvent considéré comme spontané, la littérature montre que certaines personnes avec des difficultés développementales peinent à encoder implicitement les indices environnementaux pertinents et qu'elles apprennent mieux lorsque : 1) les conditions d'apprentissage sont structurées et médiatisées ; 2) leur attention est guidée vers les stimuli pertinents ; 3) les règles et les connaissances leur sont présentées et expliquées explicitement et sont clairement expliquées (Foti et al., 2015). Pour d'autres, l'apprentissage explicite est plus problématique du fait des différences d'accès au langage. La formation consiste dès lors à amener les professionnels à identifier les conditions qui conviennent le mieux à l'apprenant, en fonction de ses aptitudes langagières, mnésiques et/ou sensorimotrices et au choix des tâches utilisées, car l'apprentissage dépend aussi de la charge cognitive qui pèse sur la tâche à réaliser. Ceci implique de faciliter l'apprentissage et de penser à introduire des systèmes d'aide externes permettant de soulager le travail cognitif et le traitement des informations (Courbois, 2018).

¹ L'apprentissage implicite procède de différentes modalités qui, par souci de simplification, ne seront pas évoquées ici. Le lecteur intéressé pourra trouver plus d'informations sur le sujet dans Perruchet (1988) ou Pacton et Perruchet (2018).

Soutenir la métacognition

Les composantes métacognitives constituent des déterminants essentiels de l'apprentissage à l'instar des processus cognitifs et des facteurs conatifs (motivation, concept de soi) et affectivo-sociaux (émotions, valeurs). La métacognition consiste en la faculté de porter un regard réflexif sur son propre fonctionnement cognitif, en vue de le gérer de manière active. Elle est constituée des métaconnaissances (connaissances sur sa cognition, sur la tâche à réaliser, etc.) et des processus métacognitifs (régulation de l'activité cognitive) (Flavell, 1976). La métacognition favorise, notamment le transfert des apprentissages, la mémorisation des connaissances (procédurales, déclaratives, etc.) et la gestion des tâches ou l'autonomie de l'apprenant. Les personnes qui présentent des troubles développementaux détiennent un bagage métacognitif limité, voire déficitaire ou insuffisamment exploité. Or, ce dernier peut être renforcé. Présenter les diverses interventions susceptibles de promouvoir la métacognition a, dès lors, toute son importance dans la formation en pédagogie spécialisée.

Accessibiliser les supports de formation et tirer parti des nouvelles technologies

Que l'on parle des adultes ou des enfants, l'accessibilisation des supports de formation est un enjeu de premier plan dans le soutien à l'apprentissage. De nombreuses personnes rencontrent des difficultés pour traiter les informations lorsque celles-ci sont présentées de façon standard. Le matériel lui-même peut constituer un obstacle ou un facilitateur pour accéder au savoir visé. Les supports de formation doivent donc être soigneusement choisis. Le modèle de conception universelle de l'apprentissage

(*Universal Design for Learning*²) implique de réfléchir aux conditions pouvant soutenir : 1) l'engagement de l'apprenant dans la tâche ; 2) les représentations de l'apprenant ; et 3) les possibilités d'action et d'expression de l'apprenant. L'accessibilisation des supports nécessite une étroite collaboration avec les personnes concernées qui sont appelées à tester et éprouver le matériel construit, et, si possible, à participer à la construction de celui-ci (Inclusion Europe, 2009). L'évolution technologique offre d'importantes opportunités de soutien à l'apprentissage. Au-delà de son rôle compensatoire, la technologie peut stimuler le fonctionnement cognitif, tout comme métacognitif, c'est-à-dire favoriser la réflexion sur son propre fonctionnement et sa pensée (Salamin, 2020). De plus, en proposant un éventail d'ajustements assouplissant les contraintes de l'environnement, elle est susceptible de modifier et d'optimiser la participation sociale des personnes avec des troubles du développement, qui, en outre, aiment utiliser la technologie (Petitpierre et al., 2015).

Au-delà de son rôle compensatoire, la technologie peut stimuler le fonctionnement cognitif.

Conclusion

L'apprentissage tout au long de la vie impose de connaître et d'apprendre à maîtriser les principes facilitateurs décrits plus haut. Il implique aussi de considérer que la personne apprend dans différents contextes – lieu de vie, travail, interactions sociales, loisirs, santé – et que, par conséquent, les médiateurs des apprentissages sont le plus souvent des personnes qui ne sont pas enseignants.

² <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

Bien plus que l'enseignement de comportements et savoirs prédéterminés à appliquer, le médiateur d'apprentissage, qu'il soit professionnel, ou fasse partie de l'entourage privé, doit favoriser et soutenir l'apprendre à apprendre, la réflexion et la flexibilité nécessaires pour évoluer dans notre monde toujours plus complexe et rapide. Tout comme pour les personnes accompagnées, il est évident que la formation de professionnels compétents demande non seulement la connaissance d'outils et de dispositifs scientifiquement éprouvés, mais aussi (et surtout) la capacité de choisir, adapter, voire construire (et dans l'idéal tester et valider), des situations pédagogiques éthiques selon les caractéristiques des situations éducatives.

Références

- Courbois, Y. (2018, 11-12 janvier). *Apprendre* [Conférence]. Les États Généraux de la Déficience Intellectuelle, Paris. <https://colloque-tv.com/colloques/les-etats-generaux-de-la-deficience-intellectuelle/apprendre>
- Desjardins, R. (2010). Participation in adult learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds), *International Encyclopedia of Education* (vol. 1, 3rd ed.) (pp. 240-250). Elsevier.
- Enea-Drapeau, C., Carlier, M., & Huguet, P. (2012). Tracking subtle stereotypes of children with trisomy 21: From facial-feature-based to implicit stereotyping. *PLoS ONE*, 7(4), e34369. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034369>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., & Petragallo Hauenstein, I. (2021). *Former la personne avec une déficience intellectuelle à l'autodétermination et à la participation citoyenne* (2^e éd. rév. et aug.). Institut de pédagogie curative, Université de Fribourg, Suisse.
- Fontana-Lana, B., & Petitpierre, G. (2017). Designing a training program to promote the exercise of self-determination and civic engagement in individuals having an intellectual disability: feedback on collaborative research. *Creative Education*, 8(6). 975-992. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.86071>
- Foti, F., De Crescenzo, F., Vivanti, G., Menghini, D., & Vicari, S. (2015). Implicit learning in individuals with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, 45(5), 897-910. <https://doi.org/10.1017/S0033291714001950>
- Gaunt, L. (2020). *Supporting numeracy development for adults with intellectual disabilities* [Thèse de doctorat, University of Queensland]. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8c931b4>
- Inclusion Europe (2009). *N'écrivez pas pour nous sans nous ! Impliquer les personnes handicapées intellectuelles dans l'écriture de textes faciles à lire*. <https://www.unapei.org/publication/necrivez-pas-pour-nous-sans-nous/>
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning* (1st ed.). Jossey-Bass Inc.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2012). *Formation continue*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-personnes-handicapees/formation/continue.html>

- Office fédéral de la statistique (OFS). (2020). *Niveau de formation*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-personnes-handicapees/formation/niveau-formation.html>
- Orthmann Bless, D. (2014). *SToRCH+. Simulationstraining mit dem RealCare® Baby – Schweiz. Auch für Menschen mit Beeinträchtigungen*. Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg / Schweiz.
- Pacton, S., & Perruchet, P. (2018). Apprendre sans intention d'apprendre. In L. Ferrand (éd.). *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : Apprendre à lire, écrire, compter* (pp. 307-318). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.ferra.2018.01.0307>
- Perruchet, P. (1988). *Les automatismes cognitifs*. Mardaga.
- Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2015). *Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle. Rapport de recherche*. <http://www.deficiences-intellectuelles.ch/>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Salamin, M. (2020). *Promouvoir l'activité professionnelle des personnes avec une déficience intellectuelle: la technologie comme soutien cognitif et métacognitif* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Edition SZH/CSPS.
- Torrent, S. (2020). « Devenir une belle jeune fille » ou « Être fier de ses muscles ». *Tensions liées au genre dans les cours d'éducation sexuelle spécialisée* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/329812/files/TorrentS.pdf>
- UNESCO. (2021). *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie: une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation. Rapport d'une consultation transdisciplinaire d'experts*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375417>
- Veyre, A. (2020). *L'apprentissage à l'âge adulte : Étude sur le point de vue des personnes présentant une déficience intellectuelle et sur trois dispositifs d'accompagnement* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/328881/files/VeyreA.pdf>



Geneviève Petitpierre
Professeure ordinaire
Département de Pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
genevieve.petitpierre@unifr.ch



Barbara Fontana-Lana
Maître d'enseignement et de recherche
Département de Pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
barbara.lana@unifr.ch



Melina Salamin
Professeure associée
Haute école pédagogique de Vaud
Chargée d'enseignement
Université de Fribourg
melina.salamin@hepl.ch