

Barbara Fontana-Lana et Geneviève Petitpierre

Implémenter des pratiques innovantes en établissement socio-éducatif : l'importance du partenariat

Résumé

Cet article rend compte d'une démarche d'implémentation d'un dispositif pédagogique favorisant l'autodétermination et la participation citoyenne de personnes avec une déficience intellectuelle (DI) dans un établissement socio-éducatif vaudois. Il montre l'importance de considérer différentes étapes telles que l'information, la persuasion, la décision, l'application et la confirmation (Rogers, 2003), afin de soutenir le transfert des connaissances théoriques aux pratiques éducatives quotidiennes.

Zusammenfassung

Nachstehend wird von der Implementierung eines pädagogischen Konzepts in einer sozialpädagogischen Institution im Kanton Waadt berichtet, das die Selbstbestimmung und die gesellschaftliche Teilhabe von Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung (DI im Text, déficience intellectuelle) fördert. Der Artikel unterstreicht, wie wichtig es ist, verschiedenen Etappen wie Information, Überzeugung, Entscheidung, Anwendung und Bestätigung (Rogers, 2003) zu berücksichtigen, um den Transfer des theoretischen Wissens in die alltägliche Bildungspraxis zu unterstützen.

Introduction

Le développement d'environnements favorisant l'autodétermination est un principe s'affirmant tant au niveau international (cf. Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées [ONU], 2006)¹ que national (ratification de cette Convention par la Suisse en 2014). Il implique le droit pour toute personne d'être l'actrice principale de sa propre vie (Wehmeyer, 2005) et de participer activement à sa communauté d'appartenance (Tremblay & Dufresne, 2009). Ainsi un individu est dit autodéterminé s'il agit en tant qu'*agent*

causal, c'est-à-dire s'il est à l'origine de ses choix et de ses actes (*Op. cit.*, 2005). La citoyenneté active ou participante peut se définir quant à elle comme « l'exercice des droits civils, sociaux et politiques et des responsabilités qui y sont associées, par le biais de pratiques de participation, dans une grande diversité de lieux (association, groupe), à différents niveaux (local, national, international) » (*Op. cit.*, 2009, p. 5).

Deux faces complémentaires de la même médaille, l'autodétermination et la citoyenneté active (la première se réalisant à travers des actions individuelles, la deuxième s'exprimant dans un espace de nature collective) exigent de l'ensemble des partenaires éducatifs (y compris la personne avec une DI) un effort considérable pour être traduites dans les pratiques. Et cette traduction n'a rien d'automatique ! Il n'est pas question d'imaginer que des habitudes éducatives paternalistes – jusqu'à hier considérées comme les plus professionnelles –,

¹ Notamment les articles 4, 19, 21, 29 et 30. **Article 4**: respect des droits sociaux, économiques et culturels ; **Article 19**: droit à l'autonomie de vie et à l'inclusion dans la société ; **Article 21**: droit à la liberté d'expression et d'opinion, et accès à l'information ; **Article 29**: droit de participer à la vie politique et à la vie sociale ; **Article 30**: droit de participer à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports.

puissent spontanément se modifier sous l'effet des nouvelles théories qui invitent à des manières de faire différentes. Par ailleurs, si la mise en pratique des principes de l'autodétermination et de la participation active réjouit et motive tant les personnes directement intéressées que leurs partenaires éducatifs, elle les effraie parfois aussi, et les questionne presque toujours. En effet, comment articuler prise de risque et nécessaire protection ? Quels dispositifs et outils peut-on utiliser et/ou lesquels doit-on développer ? L'autodétermination et la participation active sont-elles vraiment envisageables pour tous ? Quel rôle pour les parents d'adultes avec une DI ? Etc.

Cet article propose, à travers l'analyse de la démarche d'implémentation d'un dispositif pédagogique favorisant l'autodétermination et la participation citoyenne, des pistes de travail pour augmenter l'*empowerment* des établissements socio-éducatifs (cf. développement des compétences de l'institution, augmentation de sa capacité d'innovation, stabilisation des ressources développées) pour, bien évidemment au final, mieux répondre aux demandes et besoins de leurs bénéficiaires.

De la connaissance aux pratiques quotidiennes

Pour que la connaissance puisse s'introduire jusque dans les actes de la vie quotidienne, un rigoureux processus d'implémentation doit être mis en œuvre. Ce processus peut être mené en cinq étapes (Rogers, 2003). La première est dite d'information. Elle consiste à évoquer la connaissance sous un format accessible. Il s'agit pour cela de prendre en compte la manière dont les personnes physiques et les organisations « acquièrent, construisent, synthétisent, partagent et mettent en œuvre le savoir » (Russell, Green-

halgh, Boynton, & Rigby, 2004, p. 1). Il s'agit aussi de clarifier quelles sont les connaissances que l'on souhaite transférer dans la pratique, à qui et par qui, et quels effets sont attendus. La deuxième étape est celle de la persuasion. Elle implique de vérifier si les destinataires sont favorables à l'acquisition de la nouvelle connaissance, et si celle-ci a suffisamment de validité sociale à leurs yeux. Les personnes adoptent en effet une innovation lorsqu'elles pensent que celle-ci leur sera utile, par exemple dans leur vie quotidienne ou professionnelle (Tveden-Nyborg, Misfeldt, & Boelt, 2013). Elles doivent donc pouvoir expérimenter la pertinence des changements qui leur sont proposés. Le processus doit leur offrir l'opportunité d'exercer l'innovation et se montrer renforçant à l'égard de leurs tentatives. Il est fondamental à ce propos de relever que l'adoption de connaissances ou de pratiques nouvelles a davantage de chances de réussir si le système tout entier s'engage dans le processus (Beidas et al., 2013). Greenhalgh et ses collègues (2004) distinguent à ce propos les mécanismes de nature verticale et des mécanismes de nature horizontale. Les relations verticales (hiérarchiques) interviennent surtout pour organiser la diffusion planifiée et structurée de la nouveauté. Celles horizontales (entre pairs occupant la même fonction et/ou ayant le même statut) offrent la possibilité de donner suite à l'introduction de la nouveauté de façon moins formelle, mais pas moins significative, notamment dans les phases de mise à l'épreuve des innovations et de construction du sens de l'innovation. La troisième étape est celle de la décision. Le système se prononce favorablement pour promouvoir et soutenir un dispositif, ou au contraire l'abandonner. Si la première alternative est favorable, il organise alors les aspects concrets de l'implémenta-

Tableau 1. Résumé des étapes du processus d'implémentation selon Rogers (2003)

Étape	Dénomination	Contenu
1	Information	Quelles connaissances transférer dans la pratique ? Pour qui ? Pourquoi ? Quels sont les effets attendus ?
2	Persuasion	Vérifier la pertinence sociale de l'innovation pour l'établissement et pour ses destinataires (à tous les niveaux du système : relations verticales et horizontales)
3	Décision	Choix quant à l'adoption du dispositif (dans ce cas, organisation de l'implémentation) ou de son abandon
4	Utilisation	Expérimentation du dispositif Transfert des nouvelles connaissances dans les actions éducatives
5	Confirmation	Maintien et consolidation du dispositif adopté Adaptations éventuelles

tion. La quatrième étape est celle de l'utilisation. C'est dans cette étape que la nouveauté est à proprement parler adoptée, employée et concrètement traduite en actions éducatives. La cinquième étape est celle de la confirmation. Elle concerne le maintien et la consolidation de l'acquisition ainsi que la mise en pratique, avec parfois des adaptations, de la nouveauté. Il est important de noter que l'étape d'utilisation n'intervient qu'à la fin du processus (Russell et al., 2004).

Exemplification d'une démarche d'implémentation pour un dispositif visant l'augmentation d'actions autodéterminées et de citoyenneté active en établissement socio-éducatif

La recherche « Notre institution, notre vie, notre voix », financée par la Fondation Eben-Hézer, s'est déroulée à la Cité du Génévrier de mars 2014 à mars 2016. Cet établissement, accueillant des adultes avec une DI, souhaitait développer des outils pour favoriser et soutenir l'expression d'actions autodéterminées et de citoyenneté active pour ses résidents. À cet effet, une formation spécifique a été élaborée. Seize résidents et

13 éducateurs y ont pris part. Les résultats, basés sur des mesures prises avant et après la formation, attestent d'un gain d'apprentissage significatif en ce qui concerne les habiletés d'autodétermination. Ce projet de recherche a fait l'objet de diverses publications, dont une déjà dans cette revue². C'est pourquoi le présent article ne reviendra pas sur le contenu de la formation³ et se centrera sur les étapes du processus d'implémentation qui ont rendu possible l'appropriation et la mise en pratique réelle des connaissances relatives à l'autodétermination et à la participation citoyenne dans les pratiques éducatives quotidiennes⁴.

² Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., Gobet, L., & Hauenstein, I. (2016). Des outils pour soutenir l'implémentation de pratiques d'autodétermination et de participation citoyenne en milieu socio-éducatif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 18-25.

³ Le lecteur intéressé pourra aussi trouver plus d'informations au sujet de cette recherche, ses outils et ses résultats, à l'adresse suivante : <http://fns.unifr.ch/autodetermination/fr/publications>

⁴ Les aspects traités dans le présent article peuvent être approfondis dans la contribution de Fontana-Lana et Petitpierre (2017), en bibliographie de ce document.

1. Étape de la prise d'information

Le projet s'est inscrit dans une logique de recherche « participative » (Bekelynck, 2011) qui fait de la collaboration entre les chercheurs et les acteurs de terrain un principe central. Dans la recherche que nous avons menée, la collaboration est intervenue aux différentes étapes décrites par Pentland et al. (2011): a) au moment du choix du thème de recherche pour « situer et identifier les besoins de connaissance, faire émerger les priorités et les distinguer » (*ibid.*, p. 1417); b) au moment de la détermination du plan de recherche; c) durant la phase de réalisation de la recherche; d) au moment de la diffusion des résultats ainsi que e) pour faciliter le passage des connaissances à l'action.

Le projet a ainsi démarré par une première rencontre entre l'équipe universitaire et les cadres responsables de l'établissement éducatif. Un groupe de travail a été constitué suite à cette rencontre. Il était composé de quatre cadres de l'établissement et de quatre chercheurs qui étaient chargés ensemble d'explicitier les besoins et les demandes institutionnelles et d'aborder les conditions nécessaires à une recherche sur l'implémentation de l'autodétermination et de la citoyenneté dans un milieu institutionnel. Une première proposition formalisant les aspects discutés a été rédigée par les universitaires, puis revue par les partenaires institutionnels qui l'ont complétée et validée. Au terme de cette première étape, le groupe de travail a posé les objectifs du projet.

2. Étape de persuasion

La collaboration intervenue dans la phase ayant présidé au lancement de la recherche n'est pas secondaire par rapport aux possibilités de réussite du projet. On a mention-

né ci-dessus le travail de co-construction des objectifs, de la procédure en tenant compte des besoins du terrain et du respect des exigences voulues par la démarche scientifique. Les savoirs et savoir-faire des deux catégories d'acteurs, établissement socio-éducatif et université, ont dû se confronter, dialoguer, s'écouter pour, au final, se lancer dans une démarche équilibrée et profitable à tous, car bien ancrée dans les besoins et contraintes du terrain et respectueuse de ceux de la recherche. Le financement, qui a été assuré par la Fondation Eben-Hézer, a marqué l'importance de *l'engagement de tout le système* pour l'atteinte des objectifs souhaités et correspondait aussi à une *validation verticale* de la démarche (Beidas et al., 2013; Greenhalgh et al., 2004).

Les personnes avec une DI ont pu voir que leur parole était sérieusement prise en compte par l'ensemble des partenaires.

3. Étape décisionnelle: procédure de co-construction de la formation à l'autodétermination et à la citoyenneté active

En ce qui concerne la construction du programme, les lignes théoriques de la formation ont été principalement développées par l'équipe de recherche, puis validées par les cadres de l'institution. Les contenus et les modalités de transmission, c'est-à-dire leur traduction en activités pratiques, le choix des modalités d'enseignement et de la procédure didactique utilisée pour favoriser l'apprentissage ont, par contre, été élaborés en cours de démarche avec les participants, y compris ceux avec une DI. En effet, le programme de formation prévoyait, outre l'appel à participation, trois séances

préliminaires dans lesquelles les participants ont été invités à exprimer leurs souhaits, demandes, difficultés et barrières, pour traduire en pratique les principes de l'autodétermination et de la participation citoyenne. Le but était de recueillir les préoccupations exprimées par la majorité des participants pour pouvoir préciser le contenu notamment thématique à partir duquel exercer les habiletés d'autodétermination et de citoyenneté. La séance plénière, qui concluait cette phase de préparation, visait à montrer clairement le positionnement réciproque des participants. Les personnes avec une DI ont pu voir que leur parole était sérieusement prise en compte par l'ensemble des partenaires: cadres institutionnels, équipe de recherche et personnes avec une DI ayant le même poids (droit à la parole, droit à l'écoute, droit au vote).

En ce qui concerne la dynamique participative entre l'équipe de recherche et les participants à la formation, elle a pris place tout au long de l'étude: à la fin de chaque journée de formation, l'équipe de recherche rediscutait ensemble des avancées constatées, des obstacles rencontrés, de la pertinence des modalités didactiques choisies et des anecdotes plus marquantes afin d'ajuster la séance suivante. Beaucoup d'exemples et de vignettes éducatives ont ainsi pu être tirés des expériences, des questions ou des réticences, amenées par les participants durant les séances. En général, beaucoup de temps a été accordé au dialogue avec les bénéficiaires de la formation, les discussions et la construction de décisions communes lors des séances ou au sein de l'équipe de recherche, entre les séances, selon les conseils d'O'Brien et de ses collègues (2014). Nous tenons à souligner l'importance d'un tel fonctionnement qui renforce l'intérêt et la motivation des participants, et

qui suggère que les différentes phases de l'implémentation sont à concevoir comme un mouvement en spirale, qui fait des allers-retours alliant l'information, la persuasion, la décision, etc., plutôt que comme un processus linéaire avec des étapes successives clairement délimitées.

4. Phases d'utilisation et de confirmation

Les suites et retombées de la formation ont été placées sous contrôle de l'établissement, avec un estompage progressif des acteurs académiques au profit de la création d'un groupe de réflexion interne. Une commission stable et permanente a été créée au sein de l'établissement. En parallèle, l'établissement a également introduit la formation (pour les personnes avec une DI comme pour le personnel accompagnant) dans son offre de formation continue. Une telle consolidation des acquis rejoint l'idée de Ninnacs d'*empowerment* organisationnel (2008), telle une interface, formalisée et donc stable, qui permet le passage de formes d'*empowerment* individuel (gain personnel) à des formes d'*empowerment* communautaire (gain pour tout le système) et vice-versa. Pour les personnes avec une DI, mentionnons des retombées de nature plus qualitative, mais pas de moindre importance, qui ont pu être constatées dans le parcours personnel de diverses personnes ayant participé à la recherche. Une personne souhaitant sa douche privative a, par exemple, pu mener à bien les démarches nécessaires pour l'obtenir; le groupe d'auto-représentants qui s'est constitué a été sollicité à plusieurs reprises pour intervenir dans des manifestations (p. ex. journées d'étude, formations, etc.) consacrées à l'autodétermination et à la citoyenneté, en Suisse et à l'étranger.

En ce qui concerne la valorisation de la démarche sur le plan académique, celle-ci a donné lieu à plusieurs publications (articles scientifiques, un manuel de formation, une bande dessinée tout public)⁵, des participations à des congrès ou journées de réflexion scientifiques nationales ou internationales, des présentations auprès d'autres établissements ou associations. Lors de ces activités, de nouvelles collaborations ont pris forme, nourrissant les réflexions et le partage d'expertise réciproque, tant entre chercheurs qu'entre chercheurs et praticiens et/ou groupes d'auto-représentants. Les résultats voyagent en quelque sorte et se diffusent actuellement tant sous l'impact de facteurs verticaux (manifestations plus organisées et structurées) que de facteurs moins contrôlables (horizontaux), mais de même importance pour la diffusion des connaissances.

Conclusion

Cette démarche de recherche collaborative a tenté de montrer comment le travail de réflexion collective a favorisé l'implémentation d'actions autodéterminées et de participation citoyenne dans un contexte institutionnel réel. Les modalités collaboratives utilisées dans ce projet soulignent l'intérêt, pour toutes les personnes impliquées dans un processus éducatif, de se concevoir comme une grande équipe de résolution de problèmes et de création de solutions novatrices. Pour finir, cette recherche illustre la

pertinence de considérer l'ensemble des étapes du processus d'implémentation dans l'intérêt tant du système qui souhaite adopter une innovation que de ses bénéficiaires.

Références

- Beidas, R. S., Aarons, G., Barg, F., Evans, A., Hadley, T., Hoagwood, K. ... Mandell, D. S. (2013). Policy to implementation: evidence-based practice in community mental health – study protocol. *Implementation Science*, 8-38.
- Bekelync, A. (2011). *Revue de la littérature internationale sur la recherche communautaire. Synthèse*. Working Paper du CEPED, 14, Paris, France: CEPED. Récupéré de www.ceped.org/IMG/pdf/ceped_wp_14.pdf
- Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., Gobet, L., & Hauenstein, I. (2016). Des outils pour soutenir l'implémentation de pratiques d'autodétermination et de participation citoyenne en milieu socio-éducatif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 18-25.
- Fontana-Lana, B. & Petitpierre, G. (2017). Designing a Training Programme to Promote the Exercise of Self-Determination and Civic Engagement in Individuals Having an Intellectual Disability: Feedback on Collaborative Research. *Creative Education*, 8, 975-992
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82, 581-629.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention: Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec ville, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

⁵ Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., & Petragallo Hauenstein, I. (2017). *Former la personne avec une déficience intellectuelle à l'autodétermination et à la participation citoyenne*. Fribourg, Suisse: Université Fribourg.

Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., & Petragallo Hauenstein, I. (2017). *Mes Idées, Ma Vie*. Bellinzone, Suisse: Edizioni Fondazione Ares.

O'Brien, P., McConkey, R., & Garcia-Iriarte, G. (2014). Co-researching with people who have intellectual disabilities: insights from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 65-67.

Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. Récupéré de www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf

Pentland, D., Forsyth, K., Maciver, D., Walsh, M., Murray, R. ... Sikora, S. (2011). Key characteristics of knowledge transfer and exchange in healthcare: integrative literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 67, 1408-1425.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press, Simon & Schuster Inc.

Russell, J., Greenhalgh, T., Boynton, O., & Rigby, M. (2004). Soft networks for bridging the gap between research and practice: illuminative evaluation of CHAIN. *British Medical Journal*, 328, 1-6.

Tremblay, M., & Dufresne, J.-S. (2009). *Pour le plaisir... L'implication et l'engagement civique des jeunes des Laurentides* (Rapport de la recherche-action sur l'implication et l'engagement civique des jeunes des Laurentides, déposé à l'Entente sur l'Éducation à la Citoyenneté).

Tveden-Nyborg, S., Misfeldt, M., & Boelt, B. (2013). Diffusing scientific knowledge to innovative experts. *Journal of Science Communication*, 12(1), 1-11.

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.



Dr Barbara Fontana-Lana
Département de Pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
Rue Saint Pierre-Canisius 21
CH-1700 Fribourg
barbara.lana@unifr.ch



Prof. Dr Geneviève Petitpierre
Département de Pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
Rue Saint Pierre-Canisius 21
CH-1700 Fribourg
Genevieve.petitpierre@unifr.ch