



# La formation des adultes avec une déficience intellectuelle: quelle didactique?

Analyse des mesures didactiques et des adaptations nécessaires  
lors d'une formation en groupe  
pour des adultes avec une déficience intellectuelle

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme en Enseignement  
Supérieur et Technologie de l'Education

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

**Barbara Fontana-Lana**

Département de Pédagogie spécialisée - Université de Fribourg, Suisse

**2017**

## Déclaration sur l'honneur

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'études est une oeuvre personnelle, composée sans recours extérieur non autorisé.

Villars-sur-Glâne, le 16 mai 2017

Barbara Fontana-Lana

# Table des matières

Déclaration d'honneur.....	2
Table des matières .....	3
<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Présentation du cadre du projet.....</b>	<b>5</b>
1.1. Introduction.....	5
1.2. Description du contenu de la recherche et de ses objectifs.....	5
1.3. Choix et justification du sujet pour le travail de fin d'étude.....	7
1.4. Les hypothèses de la recherche.....	8
1.5. Principales phases du projet et courte description par phase.....	8
1.6. Participants et constitutions des groupes.....	9
1.7. Intervenants.....	10
1.8. Les résultats de la recherche.....	10
<b>2. Le dispositif de formation : analyse des mesures didactiques mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage.....</b>	<b>12</b>
2.1. Présentation de la problématique du travail de fin d'études.....	12
2.2. Du travail individualisé à l'animation de groupe.....	13
2.3. Brève présentation des modalités de la formation.....	15
<b>3. Mise en évidence et discussion des choix didactiques qui ont guidé l'élaboration de notre intervention : focus sur leur application.....</b>	<b>16</b>
3.1. Formation du personnel éducatif.....	18
3.2. Formation des résidents.....	26
3.3. Autorégulation de la formation, adaptation des contenus et des modalités d'enseignement : l'importance d'un cadre favorable à la collaboration.....	35
<b>4. Synthèse des aspects didactiques particuliers à la formation en groupe de personnes avec une déficience intellectuelle.....</b>	<b>36</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>38</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>40</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>46</b>

## Introduction

Ce travail de fin d'étude propose une *analyse des mesures d'aide à l'apprentissage* mises en place lors d'une formation à l'autodétermination et à la participation citoyenne, destinée à des adultes avec une déficience intellectuelle et à leurs partenaires éducatifs. Ces fonctions d'aide à l'apprentissage seront présentées et discutées dans les points 2, 3 et 4.

La formation a été développée en tant que *phase d'intervention* d'un *projet de recherche collaborative* avec plan quasi expérimental (phases de pré et post-test). Elle s'est déroulée sur deux ans au sein d'un établissement de Suisse romande accueillant des personnes avec des besoins particuliers. Le cadre du projet sera présenté au point 1.

Je conçois l'enseignement comme une activité structurée, orientée vers des buts explicites, qui, grâce à l'aménagement des conditions de médiation et d'accompagnement des contenus d'enseignement, favorise un apprentissage en profondeur par ses destinataires.

Cette conception suppose que l'enseignant assume une posture de *facilitateur* pour l'activité de l'apprenant. Pour cela une triple expertise est requise :

- La connaissance des contenus d'enseignement ;
- L'approche des destinataires de l'enseignement (leur mode de fonctionnement, les théories de l'apprentissage, la déficience intellectuelle dans notre cas spécifique) ;
- La maîtrise des mesures de nature didactique pouvant faciliter, solliciter et accompagner l'appropriation active des contenus par l'apprenant.

Je rejoins complètement l'idée du courant cognitiviste indiquant, comme objectif final de tout enseignement, le passage de connaissances déclaratives vers des connaissances procédurales et conditionnelles, et vers un *apprentissage à apprendre* (Feuerstein et al., 1988 ; Sternberg, 1996 Tardif, 2007).

Pour finir, dans ma conception de l'enseignement, je tâche de ne pas oublier qu'enseigner c'est surtout encourager, permettre et faciliter la découverte de l'étonnante et toujours surprenante beauté de la vie. Il m'arrive parfois de l'oublier, car je suis prise par toutes les expertises à développer.

# 1. Présentation du cadre du projet

## 1.1. Introduction

La Fondation Eben-Hézer (VD) soutient des recherches scientifiques dont les issues sont censées avoir des répercussions utiles pour le fonctionnement de ses Institutions<sup>1</sup> et plus précisément, en termes d'amélioration de qualité de vie, pour ses usagers<sup>2</sup>.

En avril 2013 l'Institut de Pédagogie curative de l'Université de Fribourg - pour lequel je travaille à 50% en tant que lectrice - en collaboration avec la Direction de la Cité du Genévrier<sup>3</sup>, soumet au Conseil de Fondation d'Eben-Hézer, le projet de recherche « *Notre institution, notre vie, notre voix* ». J'y participe comme requérante principale. C'est en septembre 2013 que la commission pour la recherche de la Fondation retient le projet, jugé très bon, car s'intégrant dans une vision moderne de l'accompagnement des personnes en situation de déficience intellectuelle. C'est ainsi que ce projet se réalise entre mars 2014 et mars 2016.

## 1.2. Description du contenu de la recherche et de ses objectifs

Le projet, qui prend la forme d'une recherche collaborative (Greenhalgh et al., 2004), a voulu préparer et sensibiliser les usagers et leur entourage à l'exercice de la citoyenneté active, dite aussi participante (Tremblay, 2011). Il a cherché à agir par le biais de la création d'opportunités d'expression individuelle et collective dans le lieu de vie, ainsi que par le moyen d'une formation à l'autodétermination. Celle-ci peut se définir comme la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions en accord avec ses préférences, ses valeurs et ses objectifs, afin de déterminer le degré de contrôle qu'une personne souhaite avoir sur sa propre vie, afin d'en garder ou d'en augmenter la qualité (Wehmeyer, 1992, 2005). L'environnement a sa part de responsabilité dans la construction de ces habiletés, en façonnant par exemple les contextes pour permettre leur entraînement et leur apprentissage (Jensen, Chioncel, & Dekkers, 2006 ; Masse, Delessert, & Dubath, 2013).

---

<sup>1</sup> La Fondation Eben-Hézer gère trois établissements du canton VD : deux institutions accueillant des personnes avec des déficiences intellectuelles et des besoins particuliers et un home pour personnes âgées.

<sup>2</sup> Tout au long de ce travail écrit, le genre masculin sera utilisé comme générique dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

<sup>3</sup> La Cité du Genévrier est une deux des institutions accueillant des personnes avec des déficiences intellectuelles gérées par la Fondation Eben-Hézer.

La notion de citoyenneté suscite actuellement en déficience intellectuelle un vif intérêt, car elle interpelle, à juste titre, praticiens et chercheurs sur les opportunités que cette population a de jouir pleinement de ses droits civils et politiques (Carney, 2013 ; Masse et al., 2012 ; Millar 2007, 2008 ; Tremblay & Lachapelle, 2006). L'exercice d'une citoyenneté active sollicite des compétences multiples et complexes parmi lesquelles l'habileté d'autodétermination ainsi que des compétences sociales fines (Masse et al., 2012 ; Tremblay & Dufresne, 2009). Il importe donc d'aménager les conditions propices à favoriser l'expression des habiletés nécessaires à l'exercice de la citoyenneté participante.

Les travaux scientifiques montrent que certaines attitudes éducatives relevant de la communauté, font partie des variables les plus significatives à l'origine des déficits d'autodétermination des personnes avec une déficience intellectuelle (Payne-Chistiansen & Stilton, 2008 ; Shogren & Broussard, 2011 ; Wehmeyer & Abery, 2013 ; Wong & Wong, 2008). Les opportunités pour la personne avec une déficience intellectuelle, vivant en établissement socio-éducatif, d'être partie prenante de son lieu de vie sont en effet rares et les freins à son autodétermination nombreux, si tant est que la structure de l'organisation institutionnelle offre généralement peu d'opportunités de choix et d'exercice de contrôle aux personnes (Vatland et al., 2011).

Notre investigation a ainsi eu pour but de renforcer certains principes déjà existants au sein de la Fondation (respect de la personne et de ses choix) en intervenant, au niveau des équipes et des usagers eux-mêmes, pour mieux équiper les uns et les autres en connaissances et en moyens relatifs à l'autodétermination et à la participation citoyenne active. Notre recherche a visé ainsi à identifier et renforcer les conditions et les modalités concrètes, permettant l'implémentation de conditions institutionnelles et de pratiques socioéducatives favorables au développement optimal d'habiletés d'autodétermination et de citoyenneté participante chez des personnes avec une déficience intellectuelle légère à modérée.

Enfin, l'**objectif de notre étude** tendait à :

- D'une part, développer des moyens de formation destinés à favoriser l'exercice de l'autodétermination et la participation citoyenne des personnes avec déficience intellectuelle en milieu institutionnel, et à tester l'efficacité de ces moyens ;
- **D'autre part, mettre en évidence les conditions contextuelles et didactiques favorables à cet exercice dans le lieu de vie.**

Le dispositif prévu visait ainsi à répondre à la fois aux objectifs institutionnels, et à des objectifs de recherche.

**Dans ce travail de fin d'étude, ce seront les aspects liés à ce deuxième objectif qui feront l'objet de notre attention.**

### **1.3. Choix et justification du sujet pour le travail de fin d'étude**

L'efficacité d'un dispositif de formation dépend de plusieurs facteurs<sup>4</sup> :

- Des variables individuelles, relatives aux caractéristiques du sujet (ses motivations, son parcours, ses compétences métacognitives, etc.);
- Des variables relationnelles, touchantes au rapport établi par le sujet avec son environnement (ses objectifs, ses attentes de formations, etc.);
- Des variables de l'environnement, façonnant et accueillant le dispositif (lieux d'apprentissage, projets institutionnels de formation, compétences et attitudes des enseignants, etc.).

Ces variables, qui interagissent constamment entre elles, impactent l'apprentissage du sujet.

Dans ce sens, ce travail de fin d'étude représente pour moi une formidable occasion de prendre le temps de discuter comment le dispositif, la formation d'adultes avec et sans déficience intellectuelle élaborée dans notre projet de recherche, a su considérer ces variables individuelles, relationnelles et contextuelles pour soutenir l'apprentissage de ses destinataires.

---

<sup>4</sup> Charlier, B. (2013-2014). Module A. *Enseignement et apprentissage*. Note du cours (pp. 21-22).

**L'intérêt pour moi de ce travail de fin d'étude est ainsi double :**

- D'une part, il est dans l'opportunité de mener une **analyse réflexive sur les caractéristiques du dispositif, ainsi que du contexte qui l'a accueilli**, pour confirmer la validité de certains choix didactiques et pouvoir en proposer des meilleures là où il y aurait le besoin ;
- D'autre part, il réside dans **l'occasion de réfléchir sur une didactique spécialement adaptée à des adultes avec déficience intellectuelle**, réflexions qui pourront venir enrichir mes enseignements universitaires auprès des futurs professionnels du domaine.

#### **1.4. Les hypothèses du projet de recherche**

Nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- La formation proposée et les outils développés favorisent l'augmentation des habiletés d'autodétermination de personnes avec une déficience légère ou modérée vivant en milieu institutionnel.
- La présence des professionnels, leur implication et leur collaboration dans la démarche de formation de personnes avec une déficience intellectuelle, favorise l'acquisition par ces dernières des principes essentiels de l'autodétermination.

#### **1.5. Principales phases du projet et courte description par phase**

La recherche a comporté 6 phases :

0. La « Préalable » (avril 2013 - septembre 2013) : établissement des collaborations, considération des besoins, des demandes et des contraintes institutionnelles, rédaction et soumission du projet de recherche.
1. La « Préparation » (mars 2014 – mai 2014) : présentation du projet aux participants éventuels et vérification de l'accord à la participation, constitution des groupes de travail, séances préliminaires.
2. L'« Evaluation initiale » (juin 2014 – août 2014): cette phase de prétest a permis le recueil de données sur la situation de départ (identification des attentes, des motivations et des besoins concrets à travailler pour l'autodétermination et la participation citoyenne; évaluation des représentations et attitudes concernant l'autodétermination et la participation

citoyenne, connaissances actuelles des concepts et des instruments/moyens disponibles pour favoriser les habiletés auprès des personnes concernées, bilan des pratiques actuelles par les usagers, le personnel éducatif et les autres partenaires significatifs).

3. L'« Intervention » (septembre 2014 – mai 2015) : ce palier s'est axé sur la sensibilisation et la formation du personnel et des usagers aux concepts théoriques d'autodétermination et de participation citoyenne. Elle a inclus l'élaboration de projets communs, l'accompagnement du personnel et des usagers à l'implémentation de pratiques soutenant le développement des habiletés d'autodétermination et de participation citoyenne dans l'espace institutionnel.
4. La « Consolidation » (juin 2015) : pour consolider les acquis, on a pris du temps avec les groupes de travail, en séance plénière, pour faire le point sur la démarche, penser la consolidation et les réajustements éventuels de la procédure.
5. L'« Evaluation finale » (juin 2015 - mars 2016) : cette étape de post-test a permis de faire le point sur les acquis de la formation, d'évaluer la démarche et les dispositifs créés, ainsi que d'esquisser de nouvelles perspectives.
6. La « Suite de l'implémentation » : encore en cours, celle-ci a permis de continuer le travail d'implémentation des acquis au niveau des pratiques, ainsi que de diffuser et de valoriser les résultats de la recherche.

Le tableau en **annexe 1** synthétise la nature des collaborations et les contenus pour chaque phase.

### **1.6. Participants et constitution des groupes**

A la suite de la présentation de la recherche aux usagers et au personnel de la Cité du Genévrier, 16 adultes avec une déficience intellectuelle et 13 éducateurs se sont portés volontaires à y participer.

Comme nous avons émis l'hypothèse que la présence éducative lors de l'ensemble de l'intervention aurait pu faciliter l'atteinte des objectifs de la formation, nous avons constitué deux groupes d'usagers (= 2 x 8 personnes) appareillés (cela grâce à l'ensemble des résultats des évaluations initiales).

Un groupe de résidants a ainsi suivi la formation sans présence éducative, alors qu'un deuxième groupe a eu droit à la formation avec la présence d'au moins un éducateur (et de 4 au maximum) par séance.

Les 13 éducateurs ont suivi tous ensemble (un seul groupe) la formation prévue pour le personnel.

Les données relatives aux participants peuvent se lire en **annexes 2 et 3**.

La formation s'est composée de 16 séances au total, allant chacune de 1h30 à 3h.

<u>Phase 1 :</u> <b>Préparation</b>	<u>Phase 2 :</u> <b>Evaluation initiale</b>	<u>Phase 3 :</u> <b>Intervention</b>		<u>Phase 4 :</u> <b>Plénière</b>	<u>Phase 5 :</u> <b>Evaluation finale</b>
3 séances	Séance individuelle avec les résidants	<u>Educateurs :</u> 4 séances	<u>2 groupes de résidants :</u> 8 séances par groupe	Séance avec éducateurs, résidants, intervenants et membres de la direction	Séance individuelle avec les résidants

Tableau 1 : Nombre de séances par phase

### 1.7. Intervenants

L'équipe de recherche s'est composée de 4 personnes. Soit la professeure du Département de Pédagogie spécialisée, deux collaboratrices engagées à raison de 30% chacune (une éducatrice spécialisée en train d'achever son travail de Master au sein de notre Département, une éducatrice spécialisée ayant obtenu sa maîtrise en Science de l'éducation à l'Université de Genève), et moi-même, également éducatrice spécialisée et docteure de la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg. La formation (Phase d'Intervention) a été assurée, à chaque séance, par les deux collaboratrices de recherche et moi. Nous avons toutes trois des bonnes connaissances, théoriques et pratiques, de la déficience intellectuelle, ainsi que des mécanismes à l'œuvre dans les processus d'apprentissage pour la personne tout venant, comme pour celle avec des limitations cognitives. Aucune par contre n'a été au bénéfice d'une formation spécifique à l'enseignement.

### 1.8. Les résultats de la recherche

Une comparaison entre les scores présentées à l'échelle d'autodétermination LARIDI, version pour adultes (Wehmeyer et al., 2000) et au Choice Questionnaire (Stancliffe & Parmenter, 1999) au niveau du prétest et ensuite au post-test a été effectuée pour les participants avec une déficience intellectuelle.

Les données, analysées avec les tests statistiques de *Wilcoxon*, *Mann Whitney* et *corrélation simple de Spearman*, ont montré trois points importants :

- *L'intervention a été significativement efficace dans le domaine de l'autorégulation* (une des composantes essentielles de l'autodétermination). Ceci veut dire que les participants ont amélioré leur capacité à résoudre les problèmes proposés, et à formuler des objectifs et à ajuster leurs actions en fonction de buts entre le pré-test et le post-test ( $Z= 67.5, p < .05$ ).
- *Le groupe de résidents ayant bénéficié de la présence d'éducateurs* durant la formation a progressé de façon significativement plus importante sur le plan de l'autorégulation que celui qui n'a pas bénéficié de cette présence ( $U= 21.00, p < .05$ ).
- Entre le prétest et le post-test, on a aussi constaté une *augmentation significative des possibilités de choix dans le domaine des activités domestiques et quotidiennes* pour une majorité de participants ( $Z= 55.5, p < .05$ ).

Finalement, nos résultats ( $r = -.333, p < .001$ ) confirment ce que d'autres études ont déjà remarqué. C'est-à-dire *qu'une autodétermination élevée n'indique pas une capacité cognitive élevée* (Chambers, 2007), et que moyennant des interventions adaptées et des contextes porteurs, l'implémentation de pratiques d'autodétermination et de participation citoyenne n'est pas seulement réservée aux personnes avec des niveaux cognitifs élevés.

Nous pouvons conclure que la formation proposée et les outils développés sont un moyen efficace pour enseigner les bonnes pratiques en matière d'autodétermination et de participation citoyenne en milieu institutionnel. Des gains significatifs de compétences ont pu être observés chez le personnel éducatif et les personnes avec une déficience intellectuelle légère à modérée qui ont suivi le cours.

Les résultats de cette recherche montrent aussi que, pour que ces pratiques plus favorables se développent, il importe de mener une réflexion coordonnée (voir annexe 1) à tous les niveaux de la vie institutionnelle (conseil de fondation, direction, responsables pédagogiques et éducateurs), et en lien avec les différents réseaux du résident (éducateurs, maîtres socioprofessionnels, spécialistes divers).

## 2. Le dispositif de formation : analyse des mesures didactiques mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage

### 2.1. Rappel de la problématique du travail de fin d'étude

Dans ce travail, je souhaite mettre en évidence, et discuter les choix de nature plus didactique qui ont guidé la mise en place de la formation issue du projet décrit ci-dessus.

L'intérêt pour moi d'un retour sur cette recherche collaborative consiste surtout en une *analyse plus qualitative des modalités de la formation proposée lors du projet « Notre institution, notre vie, notre voix »*, d'autant plus qu'au début de cette année 2017, un manuel de formation s'adressant à des adultes avec une déficience intellectuelle vivant en milieu institutionnel et à leurs partenaires éducatifs a été édité. Ce manuel détaille, après une première partie théorique sur les contenus à enseigner, les 16 séances de formation. Les apports de nature didactique, également adaptés aux personnes avec une déficience intellectuelle, y ont trouvé une place importante (**voir annexes 4, 5 et 6**).

L'objectif du manuel étant de former la personne avec une déficience intellectuelle à l'autodétermination et à la participation citoyenne, nous n'avons pas retenu nécessaire d'explicitier, dans le manuel, les raisons qui nous ont conduites à rappeler ou conseiller aux utilisateurs certaines modalités et/ou postures pouvant soutenir les apprenants.

L'objet de ce travail de fin d'étude est donc une discussion explicite des raisons qui sont en amont des indications fournies aux formateurs pour soutenir l'apprentissage des destinataires de la formation. Celle-là se fera à la lumière des apports théoriques acquis lors de la formation de Did@cTIC qui m'a amené à rédiger ce travail de fin d'étude. Il n'est en outre pas négligeable de relever que j'ai suivi la formation de Did@cTIC, en même temps que se déroulait la Phase d'Intervention de la recherche collaborative et celle de la formalisation du manuel. Tout cela explique la place aménagée aux apports de ce parcours au sein du projet de recherche.

Pour la suite de ce travail, je laisserai donc de côté les aspects concernant la dimension « recherche », afin de me focaliser sur les éléments me permettant de juger la pertinence et la validité *des modalités* de la formation que nous avons proposée, et dont le manuel « Former la personne avec une déficience intellectuelle à l'autodétermination et à la participation citoyenne » détaille les contenus.

## **2.2. Du travail individualisé à l'animation de groupe : la formation d'adultes avec déficience intellectuelle**

Les pratiques éducatives dans le domaine de la déficience intellectuelle privilégient l'élaboration de projets pédagogiques individualisés. La personne avec une déficience intellectuelle est habituellement accompagnée de manière personnalisée dans la réalisation des apprentissages la concernant.

Les récentes évolutions paradigmatiques (Kampert & Goreczny, 2007 ; Tremblay, 2011 ; Ward, 2005) dans le domaine de l'éducation spécialisée nous poussent à intégrer une *nouvelle dimension dans le travail d'accompagnement à proposer: celle de l'enseignement pour adultes en groupe*. Cette réalité est, en éducation spécialisée, relativement nouvelle.

Plusieurs raisons peuvent en expliquer les causes.

Nous avons d'une part divers pôles de recherche, qui travaillent sur *comment soutenir la personne avec une déficience intellectuelle à devenir toujours plus actrice de sa propre vie*. C'est le cas par exemple, comme déjà signalé auparavant dans ce travail, des recherches concernant l'autodétermination et la participation citoyenne, dont la pertinence est aussi légitimée par des Conventions internationales (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006).

En parallèle, les recherches montrant qu'on peut apprendre toute la vie, même à l'âge adulte, sans exclure *les adultes avec une déficience intellectuelle*, se multiplient (Petitpierre, Gremaud, Tessari Veyre, & Bruni, 2015).

D'autre part, cette dernière décennie, nous pouvons assister à une relecture du concept d'autodétermination individuelle au sens d'un *empowerment communautaire* (Ninacs, 2003, 2008).

On peut relever dans le domaine de la déficience intellectuelle une effervescence qui incite à transiter en quelque sorte d'une autodétermination au « je » vers une « autodétermination au nous » (Masse, Delessert, & Dubath, 2014). La multiplication

de réalités telles des groupes d'autoreprésentation (*self-advocacy*) en est un clair exemple.

Pour terminer, des lobbys et des mouvements politiques des personnes en situation de handicap exercent des pressions sur le plan tant national qu'international afin que les Etats s'engagent à mettre en œuvre des *mesures actives* de promotion et de valorisation, ainsi que d'amélioration de la qualité de vie des personnes avec une déficience intellectuelle. En somme, augmenter et garantir leur inclusion sociale.

La nature politique, au sens large, de l'affirmation des droits à l'autodétermination individuelle et communautaire, qui peut se résumer avec le slogan « Tous citoyens ! », demande aux partenaires éducatifs de redéfinir leurs rôles, statuts et pratiques. L'ensemble des nouvelles orientations, tant sur le plan de la théorie que des valeurs, génère une nouvelle épistémologie pour définir les *bonnes pratiques* dans le domaine de l'éducation spécialisée (Tremblay, 2011). *Par conséquent, des pistes d'interventions adaptées aux nouvelles perspectives demandent à être explorées.*

C'est dans ce contexte général, que nous voyons apparaître de plus en plus d'expériences de formations s'adressant à des groupes de personnes adultes avec une déficience intellectuelle. La question de la qualité et de l'efficacité de celles-là s'impose, étroitement liées qu'elles sont à celle de la formation des enseignants.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons élaboré deux types de formations d'adultes. L'une adresse au personnel éducatif, et l'autre à des adultes avec une déficience intellectuelle. Les deux se sont déroulées en groupe.

Or, aucune des trois formatrices n'a été au bénéfice d'une formation d'enseignante. Si d'une part nous avons pu compter sur de bonnes connaissances de terrain, de la population et des mécanismes de l'apprentissage, nous avons d'autre part vite éprouvé le manque d'expérience et de formation concernant l'enseignement tout court, et en particulier l'enseignement auprès de *groupes* de personnes avec une déficience intellectuelle. D'ailleurs, ces manques d'expérience et d'expertise des formateurs pour enseigner auprès d'adultes avec déficience intellectuelle ont aussi été relevés, plus généralement, par Abbott et McConkey (2006).

Pourtant la formation d'adultes, en individuel et en groupe, est une tâche qui m'est familière de par mon parcours professionnel (en tant que lectrice mon cahier des

charges implique surtout de l'enseignement). Je n'avais par contre jusque là jamais eu l'occasion d'intervenir avec cette population pour une formation en groupe.

Dans ce sens, l'élaboration d'un scénario pédagogique capable de favoriser un apprentissage en profondeur, en tenant compte des particularités de cette population et des nécessaires adaptations didactiques, m'a particulièrement sollicitée et interpellée. J'ai ainsi été à plusieurs reprises amenée à recourir aux dispositifs présentés lors de la formation de Dida@cTIC, qui ont pu en partie m'apporter les éclairages souhaités.

Néanmoins, au niveau de la littérature relevant du domaine spécifique de la déficience intellectuelle, il y a peu de références concernant la façon d'« enseigner à des groupes d'adultes pour que l'apprentissage soit maximalisé », surtout s'il s'agit de formation prenant place dans des contextes non scolaire. En effet, on dispose plus de considérations générées par la pratique, que de véritables preuves scientifiques (Calestrémé, Lespade, Couratte, & Bruneteau, 2015 ; Gates & Waight, 2007). Pour toutes les raisons précédemment exposées, la formation en groupe d'adultes avec déficience intellectuelle est un défi relativement nouveau. L'apport de la psychologie cognitive et des neurosciences en matière de traitement de l'information (Sternberg, 1996 ; Tardif, 2007), ainsi que la didactique des formations d'adulte peuvent constituer une intéressante piste pour structurer et planifier des interventions plus adaptées.

Avec ce travail, j'aimerais aussi contribuer à la réflexion globale en cours dans notre secteur, en vue de soutenir les efforts des formateurs par des formations de qualité en groupe, destinées à des adultes avec une déficience intellectuelle.

### **2.3. Brève présentation des modalités de la formation**

Nous avons commencé notre intervention par 3 séances préliminaires, et poursuivi notre intervention en deux volets. Le premier a porté sur la notion d'autodétermination et le deuxième sur la notion de participation citoyenne.

Chacun d'eux s'est composé de 6 séances. Une première et une dernière pour le groupe des éducateurs au complet. Les 4 autres pour les deux groupes des résidants (un groupe le matin, avec un minimum de 1 et un maximum de 4 éducateurs ; l'autre l'après-midi, sans aucune présence éducative). Un groupe de résidants se composait ainsi de 8 personnes et l'autre (celui avec présence

éducative), selon les séances, de 8 à 12 personnes. Ce choix a été dicté par les indications au sujet de la taille idéale des *focus groups*, pour permettre une meilleure qualité des échanges et de maximaliser l'impact de la formation. Nous avons conclu par une séance plénière (voir tableau 1).

### **3. Mise en évidence et discussion des choix didactiques qui ont guidé l'élaboration de notre intervention : focus sur leur application**

Proposer un dispositif de formation efficace relève de l'interaction de plusieurs facteurs. Ces facteurs sont à concevoir d'une manière bien plus large qu'uniquement le moment de la formation elle-même. Le dispositif doit s'efforcer de considérer de manière explicite les variables qui sont aussi en dehors des moments de formation, mais qui impactent clairement l'apprentissage (Ardouin, 2013). On retrouve parmi ces facteurs, par exemple, des éléments tels : les dispositions des participants vis-à-vis des formations en général et de la formation en question, leurs motivations à se former, les prérequis dont ils disposent, les conditions contextuelles dans lesquelles la formation prend place et les conditions contextuelles spécifiques des participants au moment de la formation.

Dans ce sens, le modèle motivationnel de Cross (1981) indique bien que ce qui favorise un apprentissage en profondeur, motivé, responsable, dépend plus de comment un sujet *perçoit et vit, expérimente* « de l'intérieur », la formation que de ses caractéristiques individuelles ou de celles du dispositif en tant que tel.

Marton, Dall'Alba et Beaty (1993) indiquent que pour pouvoir parler d'apprentissage en profondeur il ne suffit pas d'augmenter quantitativement ses connaissances, de les mémoriser ou de les reproduire, mais que c'est quand on commence à les traduire en pratique et les adapter aux diverses situations en montrant d'en avoir compris la nature et l'utilité, quand on voit les choses de manière différente et que cela amène à un changement personnel, que l'apprentissage est véritablement fait en profondeur.

Ainsi, pour essayer d'atteindre les objectifs de la formation, qui dans notre cas visaient justement des changements de perspectives, d'attitudes et de manière de concevoir son propre rôle dans la relation éducative, nous avons proposé des fonctions d'aide à l'apprentissage tout au long du processus de formation.

Selon Lagase (2012), le rôle du formateur est bien celui de médiateur, mais aussi celui d'accompagnateur et d'organisateur des situations d'apprentissage. Dans ce sens, les mesures prises pour encourager et soutenir l'apprentissage ont été discutées et planifiées avec les responsables institutionnels, élaborées sur la base de l'analyse des besoins, des demandes et des attentes des participants.

Cette manière de procéder nous a permis de concevoir un dispositif qui soit en accord avec les besoins et les attentes institutionnelles et des participants (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, & Thomas, 2012). De plus, les modalités d'enseignement au cours des séances de formation ont voulu répondre aux besoins plus généraux évoqués par Deci et Ryan (1985) : besoin d'autonomie (par exemple, encourager les participants à prendre des décisions, à amener leur créativité), de compétence (par exemple, relever les progrès réalisés, utiliser les erreurs comme source d'apprentissage et les connoter positivement), et d'affiliation (par exemple, encourager les participants à partager leurs opinions, à confronter leurs stratégies, etc.).

Dans la suite de ce travail de fin d'étude, ce seront ces mesures de soutiens à l'apprentissage qui seront présentées, argumentées à la lumière des considérations théoriques précédemment évoquées.

La formation des éducateurs sera la première analysée, pour terminer avec celle à l'intention des personnes ayant une déficience intellectuelle. Pour les deux groupes, les fonctions d'aides à l'apprentissage des séances préliminaires seront présentées d'abord, ensuite celles de la formation.

### 3.1. Formation du personnel éducatif

**Les séances préliminaires** ont porté une attention particulière sur :

- **La sollicitation de l'intérêt et de la motivation** du personnel à participer au projet de recherche.

Les auteurs soulignent l'importance pour les apprenants de pouvoir donner du sens aux apprentissages à réaliser (Cross, 1981 ; Haywood, 1992). Il importe qu'ils en voient l'intérêt (le gain) pour leur vie, qu'ils en comprennent la portée et qu'ils puissent évaluer si ces apprentissages s'insèrent de manière cohérente dans l'ensemble de leurs valeurs, objectifs et priorités du moment. On utilise pour rendre compte de ce processus le terme de *constuctive alignment* (Biggs, 2003).

Lors de la première séance préliminaire (séance d'appel à participation) du temps a été pris pour présenter les objectifs, les contenus et les modalités de la formation. Cette première séance a été tout de suite dynamique ; nous avons bien veillé à laisser la place aux questions, aux commentaires et aux réactions des participants potentiels. L'accent a surtout été mis sur l'utilité des compétences acquises lors de la formation pour améliorer la qualité de vie au quotidien. Des exemples accompagnés par des images et des vignettes éducatives ont été présentés. Cette séance a voulu capter l'attention des participants, en les encourageant à mettre en relation les objectifs et les compétences développées par la formation et leur utilité pour atteindre des buts personnels.

A chaque séance préliminaire, un rappel de la démarche, des acquis, des contenus essentiels des discussions a été rapidement présenté par les formateurs, dans le but de **recentrer l'attention des participants et de garder leur motivation** à participer de manière active. Pour cela, un procès-verbal (PV) de la séance précédente a aussi été mis à disposition bien avant la séance suivante, en utilisant une Plateforme habituellement employée par l'établissement pour transmettre des informations et des documents.

- **Mise en évidence des prérequis** (les connaissances, les représentations et les pratiques des participants).

L'enseignement, de quelques contenus que ce soit, ne s'insère pas dans un vacuum préalable (Ardouin, 2013 ; Cross, 1981). Chaque apprenant greffe ses apprentissages sur son bagage propre de connaissances et d'expériences préexistantes. La mise en évidence de ce bagage préalable, pour le relier aux apprentissages visés, permet au formateur de mieux ajuster les contenus et les modalités de son enseignement. L'enseignant pourra mieux adapter les exigences actuelles (objectifs de la formation) aux connaissances des apprenants, pour y intégrer au besoin les prérequis ; ceux-ci sont considérés généralement à tort comme présents chez tous les participants (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2009 ; Houart et al., 2006).

La deuxième séance préliminaire a permis au personnel qui a décidé de participer à la recherche de nous communiquer ses connaissances sur l'autodétermination, de nous livrer ses représentations, ses valeurs ou credo en matière d'enseignement et d'apprentissage auprès d'adultes avec une déficience intellectuelle. Nous avons utilisé ces connaissances, enregistrées sur une audiocassette et augmentées de la prise de notes des formatrices. Toujours en vue de mieux adapter les contenus de la formation en fonction des connaissances et expériences préalables des participants.

- **Etablissement d'une relation de confiance et maintien d'un climat de travail agréable.**

Plusieurs auteurs ont souligné l'importance d'un espace d'apprentissage sécurisé, de non-jugement, de réelle possibilité d'expérimentation et de collaboration créative pour favoriser un apprentissage en profondeur (Deci & Ryan, 1985 ; Fortin & Parent, 2004 ; Perret-Clermont, 2005).

Nous avons donc insisté sur la nécessité que les contenus des discussions du groupe soient confidentiels et que l'espace de discussion développé lors des séances ne soit pas évaluatif des personnes, et ne comporte aucun jugement. Tout cela sans perdre de vue l'esprit constructif d'analyse des pratiques éducatives. Nous avons demandé un espace de formation sécurisé, conçu comme un laboratoire, où pouvoir s'expérimenter, s'auto-analyser et trouver ensemble des pistes pour

améliorer ses propres pratiques (De Clercq, Thongpapanl, & Dimov, 2009 ; Perret-Clermont, 2005).

Tout au long de la formation, les règles de confidentialité, respect et non-jugement ont été constamment rappelées.

- **Connaissances des demandes, des besoins, des difficultés et des ressources** du personnel au quotidien en relation aux notions qui nous intéressent.

Une connaissance préalable de ces facteurs permet une meilleure adéquation des contenus de la formation aux attentes et une meilleure adaptation des modalités aux besoins des participants (De Ketele et al., 2012), ce qui en stimule la motivation (en termes d'engagement et de persévérance à l'apprentissage). Cela favorise l'attribution de pertinence en relation à ses propres objectifs (*constructive alignment*).

A la suite des riches renseignements du personnel quant à ses souhaits, ses difficultés, ses demandes pour l'implémentation de la notion d'autodétermination et de citoyenneté au quotidien, et à ses attentes par rapport à la formation, nous avons identifié lors de la deuxième séance des domaines de travail d'intérêt particulier pour le personnel, en votant les thématiques proposées et en n'en retenant que celles clairement majoritaires. Lors de la troisième séance, en plénière avec tous les participants et les cadres institutionnels, nous avons procédé à la votation des domaines de travail identifiés dans les différents groupes et nous avons ainsi pu retenir les 4 secteurs votés par la majorité. A savoir, la prise de décisions, l'acquisition de liberté, la gestion des loisirs et de la formation continue, l'affectivité et le logement.

Par cette manière de procéder, nous avons pu **mieux comprendre les attentes, les réticences, le cadre de vie des participants, afin d'en tenir compte** dans la proposition d'une formation aux contenus motivants, car pertinents (Cross, 1981). Ces séances nous ont aussi offert l'occasion de **poser un espace sécurisant** nécessaire à la formation dans un climat d'échanges fructueux, et de **fédérer le groupe autour de problématiques communes** (Deci & Ryan, 1985).

### - Un personnel éducatif co-responsable de la formation.

Les apports du personnel ont été précieux pour adapter les contenus de la formation au groupe spécifique qui la suivait. Notre intention était de transmettre l'idée que la formation se co-construisait et que les participants avaient leur rôle actif à jouer. Puisqu'il s'agissait d'une formation d'adultes volontaires, il importait de rester attentifs aux dimensions de responsabilisation face à leur apprentissage, et maintenir leur motivation, comme souligné par Entwistle (2003a) et Ramseden (2003). Selon Deci et Ryan (1985), l'individu présente de manière innée trois besoins fondamentaux : d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Nous avons essayé, par les modalités proposées lors de la formation, de répondre à ces besoins intrinsèques. Ainsi co-construire les contenus, les outils et en partie les modalités de formation a certainement contribué à permettre l'exercice de l'autonomie des participants ; ils ont eu une importante marge de manœuvre dans l'ensemble de la démarche de formation. Ensuite, nous avons soigné l'accompagnement des compétences des participants, en veillant tout le temps à relever les progrès, renforcer les acquis et à adapter les stratégies aux besoins individuels. Enfin, les échanges formels et informels (par exemple lors des pauses) du groupe ont permis de soutenir le besoin d'affiliation (Riley, 2016). C'est d'ailleurs intéressant de remarquer que le modèle motivationnel de Deci et Ryan (1985) a été utilisé par Wehmeyer (1992)<sup>5</sup>, pour asseoir son modèle de l'autodétermination. Force est de constater que dans cette formation, les principes généraux de l'apprentissage se recoupent avec les contenus mêmes véhiculés par la formation : les synergies sont ici particulièrement évidentes, au point qu'un enseignement qui ne tiendrait pas compte des considérations de Deci et Ryan (1985) serait contradictoire par rapport aux contenus prônés par la formation.

**Tout au long des séances d'intervention pour le personnel, nous avons veillé à :**

### - Favoriser une appropriation du processus d'apprentissage de la part de l'apprenant.

Pour cela nous avons relevé l'importance du positionnement du formateur comme un médiateur, un soutien à l'apprentissage, tout en stimulant le rôle actif du destinataire

---

<sup>5</sup> Wehmeyer peut être considéré comme le père de la notion d'autodétermination en déficience intellectuelle. Il reste une des plus importantes figures actuelles pour la compréhension de ce concept.

de l'enseignement (Feuerstein et al., 1998 ; Lagase, 2012). Dans ce sens, nous avons aussi œuvré pour que les participants puissent reconnaître dans l'appartenance au groupe de formation une ressource pour leur apprentissage (Bandura, 1977b ; Deci & Ryan, 1985).

Nous nous sommes présentées toutes trois en tant que soutien ponctuel, fournisseur d'outils théoriques, assurant un espace d'autoréflexion *partagée* pour l'analyse des pratiques, et dans un temps limité, pour soutenir l'implémentation de l'autodétermination dans les pratiques éducatives. Nous avons relancé le personnel dans son *rôle d'acteur* principal, co-constructeur de la formation (Gates & Waight, 2007 ; Lagase, 2012) car c'est lui qui peut vraiment avoir accès aux pratiques et les adapter dans le sens des *bonnes pratiques*. Lui seul est celui qui peut assurer dans le temps la continuité de l'implémentation.

Les éducateurs ont tout au long de la formation été sollicités à réfléchir avec nous sur les modalités didactiques plus adéquates et sur les aménagements contextuels qu'ils auraient pu entreprendre pour favoriser l'apprentissage des résidants. La réflexion métacognitive a ainsi eu une place fondamentale tout au long des séances de formation.

#### - Favoriser un *apprentissage en profondeur*

En termes de qualité de l'apprentissage, un enseignement qui sollicite un apprentissage en profondeur en comparaison à un apprentissage en surface est certainement préférable (De Ketele et al., 2012 ; Marton et al., 1993). En effet :

« Dans une approche en profondeur, les étudiants élaborent et organisent leurs connaissances, éprouvent le besoin de faire du sens avec les informations, ont une forte implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre. C'est l'inverse lorsqu'ils optent pour une approche d'apprentissage en surface. Les étudiants utilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances, ont un intérêt instrumental pour la connaissance, posent peu d'actions métacognitives, sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent » (Larue & Hrimech, 2009, paragraphe 10)

Entwistle (2003b) souligne aussi qu'un apprentissage en profondeur se caractérise par l'intention d'apprendre par soi-même, par une capacité à prendre du recul par rapport à sa manière d'apprendre, à un meilleur engagement en formation et une meilleure planification du temps et des activités à réaliser.

De Ketele et al. (2012) proposent une taxonomie des savoirs qui procède d'un apprentissage en surface vers un plus en profondeur. Ainsi, l'accent est d'abord mis :

- Sur la capacité de redire et/ou refaire, ensuite sur un savoir-faire cognitif convergent (on applique les idées) ;
- On continue vers un savoir-faire pratique convergent (on applique au niveau du faire) ;
- Suit un savoir-faire cognitif divergent (on se situe ici dans une dimension de résolution de problème) ;
- On retrouve l'étape du savoir-faire pratique divergent (résolution de problème en termes d'expertise professionnelle) ;
- Le savoir-être (intériorisation des savoirs) et pour finir, le savoir-devenir (mise en projet des savoirs intériorisés).

Dans le sens des considérations de ces auteurs, les fonctions d'aide à l'apprentissage proposées visaient surtout à permettre aux participants de confronter les savoirs proposés avec leurs expériences personnelles, à partager ses expériences avec les autres du groupe, à en relever les éléments de nouveauté et à utiliser ces savoirs dans une perspective projectuelle en explicitant les liens entre les contenus de la formation et les applications de ces contenus mêmes à leurs réalités quotidiennes.

Pour répondre à ces intentions, chaque séance a été initiée par un PowerPoint mis à disposition pour les participants ; il présentait les objectifs et les compétences visées. Des PV ont été proposés par chaque séance.

Des documents d'approfondissements (articles scientifiques, références bibliographiques, vidéo, etc.) ont aussi été conseillés et mis sur la plateforme habituelle de l'institution. Ces modalités ont été destinées à soutenir le travail de la

mémoire, et ont permis aux systèmes attentionnels d'être plus disponibles pour les apprentissages sollicités (Tardif, 2007).

Nous avons par là souhaité ouvrir un espace, encourager un travail d'un apprentissage en profondeur.

Nous avons pris l'option de démarrer par des mises en situation pratiques, en utilisant des vignettes, des vidéos ou des jeux de rôles, avec en complément un travail par pairs ou en groupes et des mises en commun conclusives avec discussion. Un bon équilibre des temps d'enseignements maintient l'attention et capte la motivation des participants (Galand & Bourgeois, 2006 ; Prigent, 1999). A cet effet, une planification temporelle précise a été prévue pour chaque séance. Nous avons alterné les apports plus théoriques avec des mises en situation et des espaces de discussion par petits groupes et avec toute la classe. Nous avons clairement vu plus d'attention des participants lors des moments d'expérimentation que lors des explications sur les apports théoriques (Chiousse, 2001). Nous avons aussi varié les modalités d'enseignement, pour favoriser l'encodage et le traitement de l'information par les différents canaux sensoriels (Feuerstein et al., 1998 ; Tardif, 2007).

La sollicitation des participants à fixer des objectifs à court et moyen terme leur a permis d'impacter leur pratique éducative, et nous avons discuté ensemble les options proposées. Le parcours réalisé avec les participants a été celui d'une analyse réflexive sur leurs propres représentations, attitudes et actions éducatives. La prise de conscience métacognitive de leurs manières de fonctionner et de penser, comme l'autoanalyse de leurs forces et faiblesses a accompagné le travail de remise en discussion. En somme, il a été possible d'envisager différemment leur pratique pour se concevoir autrement dans la profession. Cette élaboration a essentiellement eu lieu pendant les discussions et les partages de points de vue, lors du travail en groupe. L'analyse qualitative des verbatim des différentes séances de formation a mis en évidence des changements de posture importants des participants indiquant une disposition favorable au transfert des apprentissages réalisés au cours de la formation vers les pratiques éducatives quotidiennes et des actions concrètes entreprises par le personnel éducatif cohérentes avec les apprentissages visés par le dispositif de formation. Bien évidemment ce processus d'implémentation et de transfert des compétences acquises en période de formation vers d'autres contextes

est un processus complexe, prenant place avec le temps, favorisé par des multiples facteurs<sup>6</sup>.

Nous avons terminé la formation en sollicitant les participants à identifier les éléments significatifs qui ont pris du sens pour eux durant celle-ci, et complété le tout par une évaluation des modalités utilisées. Les retours tant positifs que mélioratifs nous ont été très précieux. Ils ont constitué autant des participants comme feedbacks sur l'enseignement ou l'apprentissage. Ils se sont révélés utiles aux participants comme à nous-mêmes.

Certains nous ont proposé de discuter de situations éducatives qui les interpellaient, ce que nous avons fait tous ensemble. Des éducateurs nous ont écrit pour nous faire part de leurs impressions et commentaires à la fin des séances.

Nous avons remarqué que pour quelques éducateurs l'utilisation de la plateforme institutionnelle, bien qu'habituelle, n'était pas envisagée comme un support à la formation. Pour d'autres, même le mail était peu utilisé. Nous nous sommes interrogées sur le moyen d'introduire des supports technologiques favorisant l'apprentissage, mais pertinents pour les éducateurs ; jeunes pour la plupart, d'autres appartiennent clairement à la génération non digitale. Lors d'une deuxième formation que nous avons proposée au personnel de la Cité du Genévrier, nous avons expérimenté la Plateforme Moodle de l'Université de Fribourg. Nous en avons constaté des bénéfices et des améliorations à l'apprentissage, par rapport à la première formation (qui utilisait une plateforme institutionnelle, mais sur laquelle nous n'avions que peu d'emprise). Cela n'a pas pour autant éliminé toutes les difficultés des participants à l'utilisation de ces supports. Au terme de cette formation, la question de comment établir une communication directe et fructueuse avec les participants reste pour nous ouverte.

---

<sup>6</sup> A ce sujet, le lecteur intéressé peut consulter les articles suivants:

Fontana-Lana B., & Petitpierre, G. (in press). 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* (online review).

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.

### 3.2. Formation des résidants

**Les séances préliminaires ont veillé à :**

- Solliciter l'intérêt et la motivation des résidants à participer à la recherche et s'assurer que leur consentement soit averti et respectueux des critères éthiques<sup>7</sup> demandés dans ce type de démarches (Petitpierre, Gremaud, Veyre, Bruni, & Diacquenod, 2013).

Pour s'assurer d'une participation volontaire et éclairée de personnes avec une déficience intellectuelle à une recherche ou une formation, des mesures particulières doivent être prises (Fortin & Parent, 2004). Des biais importants peuvent en effet intervenir dans le processus et invalider leur consentement. Il s'agit par exemple des biais de la désirabilité sociale et d'acquiescement (Finlay & Lyons, 2002 ; Perry & Felce, 2004), mais aussi de ceux qui sont liés aux difficultés de communication (Dalton & Sweeney, 2013 ; Union National des Association des Parents et d'Amis de Personnes Handicapées Mentales [UNAPEI], 2009).

Lors de la première séance, nous les avons ainsi informés sur les objectifs, les contenus et les modalités de déroulement de la formation. Pour être sûres de nous faire bien comprendre, nous avons utilisé un langage simplifié (Gangloff, 2005, Petit & Popescu, 2015 ; Tremblay, 2006), et nous avons appuyé notre présentation par un PowerPoint avec des pictogrammes et des photos. Nous avons pris tout le temps nécessaire (Diederich & Saint-Pé, 2015) pour répondre aux questions, aidées par ailleurs par la présence des deux responsables de groupes. Ce afin de mieux adapter notre langage, de mieux comprendre ce que certains exprimaient, parfois avec des difficultés de langage ou alors à travers des affirmations qui étaient sans contexte apparent pour nous et donc de compréhension difficile. Cette manière de procéder a augmenté la validité de signification de la communication (Calestremé, Lespade, Couratte, & Bruneteau, 2015).

Par rapport à la séance d'appel à participation au projet des éducateurs, celle-ci a requis plus de temps avec un rythme de présentation plus lent, moins d'écrits par diapositive du PowerPoint et plus d'images. Nous avons bien ressenti l'importance de rester dans le concret, d'ancrer les mots utilisés dans l'expérience et le vécu des

---

<sup>7</sup> Nous relevons en orange les mesures spécifiques prises pour la personne avec une déficience intellectuelle.

personnes avec une déficience intellectuelle (Gates & Waight, 2007 ; Guillemette, Luckerhoff, & Boisvert, 2006). A la fin de la séance, une résidante s'est exclamée ne rien avoir compris (« Mais de quoi on parle, je ne comprends rien ! »). Nous avons reformulé l'essentiel en peu de mots, et un ou deux concepts clefs uniquement. Les deux responsables de l'Institution présents ont adapté aussi notre message avec leurs mots à la réalité de la personne en question. Surtout, nous avons rassuré tout le monde en disant qu'ils auraient pu revoir le matériel présenté avec leurs éducateurs de référence et/ou les deux responsables institutionnels présents à la séance s'ils souhaitaient mieux comprendre et décider s'il convenait de participer à ce projet. Nous avons aussi répété que nous étions aussi à disposition pour répondre à leurs questions, afin de se prononcer de façon avertie si suivre ou non la formation. Deux semaines de délais entre cette présentation et la séance suivante ont ainsi été accordées.

N'avoir pas compris d'emblée ne constituait pas pour les résidants un obstacle ou une indication de ne pas suivre la formation. Les rassurer dans ce sens a été très important (Northway, 2000). Les personnes avec une déficience intellectuelle ont souvent un parcours de vie très affecté par la stigmatisation et les expériences d'échec. Leur estime et leur sentiment de compétence en ressortent affaiblis (Balla & Ziegler, 1982). Elles nécessitent donc une attention toute particulière et il importe de les valoriser, de les encourager et de les aider à prendre conscience des progrès et des acquis réalisés ou encore à atteindre. Même avec des échecs, des erreurs et des difficultés (Martinot, 2006 ; Masse et al., 2014).

L'attention et la motivation ont aussi été mobilisées au début de chaque nouvelle séance, un PowerPoint a servi de bref rappel en images et en langage facilité des éléments clefs de la séance précédente. Le procès-verbal (PV), adapté en langage facilité et images de la séance précédente a aussi été mis à disposition bien avant la séance suivante, ce toujours par le biais de la plateforme de l'Institution. Les responsables-relais institutionnels s'occupaient ensuite de faire parvenir ces documents dans les casiers de la poste des participants.

Cette population de par les fragilités liées aux expériences d'impuissance apprises, peut manifester des difficultés à s'engager et à persévérer dans une activité, même librement choisie, et selon ses propres intérêts (Ziegler & Balla, 1982).

- Créer un **cadre de discussion sécurisant**, favorable au partage des vécus des participants.

Cet aspect est particulièrement important dans le domaine de la déficience intellectuelle, où il n'est pas rare de rencontrer des adultes n'ayant jamais, ou peu eu, l'opportunité d'exprimer leurs demandes et désirs, des adultes habitués à obéir à ceux qu'ils considèrent comme l'autorité (Fortin & Parent, 2004 ; Llewellyn, 2009). Les personnes avec une déficience intellectuelle présentent aussi souvent dans leur parcours de vie des échecs scolaires et des expériences de stigmatisation (Chambers, Huges, & Carter, 2004 ; Emerson & McVilly, 2004). Dans ce sens une attention toute particulière doit être portée à la mise en place d'un cadre d'échanges, qui marque clairement la différence des situations scolaires et d'évaluation du passé, et qui favorisent et valorisent l'apport de chaque participant de manière explicite. Il faut souligner que la formation est un espace particulier, où ce qu'on dit reste confidentiel (Kats & Assor, 2007 ; Hillmann et al., 2013 ; Llewellyn, 2009).

**Des règles de discussions imagées** ont été présentées pour faciliter les échanges : droits à la parole pour chacun, dans un temps nécessaire pour s'exprimer, et ce à tour de rôle. Ne pas se couper la parole, s'écouter, ne pas porter de jugement sur les contenus évoqués, respecter chacun, rester dans la confidentialité et l'anonymat en dehors du cadre de la formation. Très rapidement, les résidents ont investi ce cadre, et montré avoir déjà une certaine habitude de la discussion en groupe et de la vie commune. Nous avons à plusieurs reprises été frappés par le respect réciproque, la qualité de l'écoute et la profondeur et l'intimité des contenus que les résidents nous ont livrés. Ces résultats confirment que pour un dialogue créatif un cadre sécurisant est fondamental (De Clercq, Thongpapanl, & Dimov, 2009). Les règles de confidentialité, de respect et de non-jugement ont été constamment rappelées et accompagnées par des pictogrammes tout au long de la formation. Celle-ci a été présentée comme un espace *sans jugement personnel*, visant l'amélioration des pratiques et l'augmentation des compétences des participants.

- **Mettre en évidence leurs prérequis** (leurs connaissances, représentations et exercices au quotidien de l'autodétermination).

La deuxième séance préliminaire a permis aux résidants qui ont décidé de participer à la recherche de nous faire part de leurs connaissances sur l'autodétermination, en identifiant leurs pratiques sur le groupe de vie. Nous avons ainsi pu mieux adapter la formation en pertinence et en intérêt pour les participants (Ardouin, 2013 ; Cross, 1981).

- **Connaître les demandes, les besoins et les difficultés des résidants** concernant les pratiques quotidiennes favorisant l'autodétermination et leurs attentes envers la formation.

Lors de la deuxième séance, nous avons ainsi identifié des domaines de travail d'intérêt particulier pour les résidants qui ont voté pour ne retenir que ceux répondant à l'intérêt de la majorité. Pour pouvoir valider cette procédure de votation, nous avons dû **développer du matériel adapté**. Ainsi **4 cartes** de grandeurs différentes ont été données à chaque participant. Chacune d'elles comportait un smiley différent, selon une échelle de Likert allant de très content à très fâché. Du **temps** a dû être pris pour **vérifier la compréhension** de ces images, et la pertinence de leur utilisation. Nous avons constaté dans la votation un **« effet de groupe »** : les résidants regardaient le choix des autres pour se prononcer, comme s'ils avaient besoin d'être rassurés sur leurs choix. Nous avons ainsi envisagé de modifier les modalités de votations vers une procédure plus individuelle, en thématissant la notion de vote personnel et secret.

La troisième séance préliminaire, par votation en séance plénière, a permis par la même procédure d'identifier les 4 domaines d'intérêt commun (aux résidants et aux éducateurs) pour l'implémentation de la notion d'autodétermination. L'effet de « concertation sociale » du vote a tout de même été relevé, malgré une modalité plus individuelle (utilisation d'une boîte de votation avec un bulletin individualisé à glisser dans la boîte). La procédure de vote a pris beaucoup de temps et plusieurs fois les résidants ont manifesté leurs difficultés dans ce processus (indécision, peur de se tromper, besoin de se rassurer en voyant ce que les autres avaient voté, processus vécu comme inconfortable par un manque d'habitude à s'exprimer). **Dès lors, du suivi individuel s'est imposé. C'est que l'acquiescement et l'envie de donner une**

image positive de soi-même sont d'autant plus importants chez des personnes avec une déficience intellectuelle. Elles saisissent difficilement aussi le sens des questions posées par la négatives (et où une autre formulation n'était pas envisageable).

#### - Solliciter les résidants à être co-responsables de la formation

Comme pour les éducateurs, la manière choisie pour procéder lors des séances préliminaires a voulu mettre en évidence l'idée que la formation se co-construisait et que les participants avaient un rôle actif à jouer. Nous avons constaté que si des espaces d'expression sont offerts, avec des conditions sécurisantes et collaboratives, les personnes avec une déficience intellectuelle se réjouissent de les investir, et qu'elles sont capables de le faire avec grand profit pour l'apprentissage (Katz & Assor, 2007 ; Van Loon et al., 2010). Nous avons constamment explicité auprès des résidants ce type de constatations, dans l'objectif de renforcer le sens du contrôle interne de la personne (Rotter, 1966), son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977a, 1982) et d'estime propre (Wehmeyer, 1992, Wehmeyer & Bolding, 1999). A nouveau, les éléments qui soutiennent un apprentissage en profondeur travaillent aussi les compétences de l'autodétermination avec des synergies intéressantes.

#### **Les séances d'intervention pour les résidants ont veillé à :**

- Permettre aux participants de situer la séance en cours par rapport à l'ensemble du processus de formation.
- Rappeler les contenus déjà vus, mobiliser la mémoire, l'attention et la motivation.
- Vérifier ce qui avait été retenu par les participants.

La déficience intellectuelle s'accompagne souvent de difficultés spécifiques telles des déficits d'attention, des troubles de la mémoire, ou des difficultés dans l'orientation temporelle (Calestrémé et al., 2015 ; Petitpierre, Gremaud, Veyre, & Bruni, 2014). Dans ce sens, il est très important de concevoir des modalités d'enseignement pouvant compenser ces déficits et d'en réduire l'impact sur la qualité de l'apprentissage.

En début de chaque séance nous avons donc rappelé, avec des **supports imagés et/ou par des objets concrets relatifs aux activités entreprises**, les contenus des rencontres précédentes.

**Nous avons situé la séance du jour par rapport à l'ensemble de la formation.** Les personnes avec une déficience intellectuelle rencontrent souvent des difficultés à se repérer dans le temps. Beaucoup d'attention a été portée à cette difficulté.

Les objectifs de la séance ont aussi toujours été présentés.

Nous avons essayé d'inviter les résidants à faire eux-mêmes un résumé ou une synthèse de la séance précédente. Nous avons utilisé la technique du *one minute paper* à l'oral. Cet exercice s'est avéré très difficile. Nous pensons que les limites de mémoire de travail ainsi que les difficultés de communication des résidants invalident l'utilisation de cette technique de remise en mouvement des apprentissages.

A la fin de la séance, nous avons essayé aussi de demander aux résidants de résumer les contenus traités. Cela a été particulièrement difficile.

Nous avons cherché à savoir si la séance était facile ou difficile, et encouragé à parler de leurs difficultés. Nous n'avons presque pas eu de réponses verbales. **La plupart a tout de même manifesté ses difficultés autrement. Des attitudes de gêne, de fatigue, de découragement, de démotivation, etc. nous ont poussées à modifier les modalités et les outils de la formation et à vérifier plus par l'observation que par la discussion leur pertinence auprès des destinataires. Ces manifestations de communication non verbale ont aussi été relevées dans un cadre de formation similaire par Calestrémé et collègues (2015).**

**Des questions se posent au sujet des bonnes modalités à solliciter les résidants à résumer et à évaluer un cours suivi.**

- En vue du développement de la formation, **souligner le rôle actif de partenaires.**

Tout au long de la formation les résidants ont été sollicités à nous faire part de leurs impressions, en accord avec les auteurs qui insistent sur l'importance pour cette population de devenir responsable et actrice de sa vie (Stainston & Clair, 2012 ; Wehmeyer, 2015).

Certains résidants nous ont proposé de modifier des outils, des pictogrammes ou des activités. D'autres nous ont amené des situations de leur quotidien où ils avaient essayé de transférer les compétences apprises lors des séances. A ce propos, nous

relevons que beaucoup de demandes, de questions, de communications nous sont livrées pendant les pauses et des moments plus informels. Nous comprenons l'importance d'ouvrir des espaces informels de la relation enseignant-apprenant.

#### - Favoriser un apprentissage en profondeur

Chaque séance a été présentée par un PowerPoint imagé et en langage facile à lire et à comprendre. Guillemette et al. (2006), ainsi que Calestrémé et al. (2015) soulignent en effet l'importance d'ancrer l'apprentissage et d'adapter le langage pour soutenir la mémoire.

Pour illustrer les concepts plus abstraits et pour mettre en mouvement les participants, des **objets concrets** ont été mis à disposition (exemple : des jumelles pour se référer à l'idée d'explorer les contextes avant de prendre une décision), des **musiques et des couleurs associées** à des étapes à suivre, des vignettes éducatives sur images ont été discutées et des jeux de rôles proposés.

Des *PV* illustrés, et en langage facile à lire et à comprendre, ont été mis à disposition à chaque séance. Le matériel de formation ainsi que ces *PV* ont été mis sur la plateforme de l'institution, et les éducateurs les ont fait suivre. En réalité, nous ne pouvons pas savoir si le matériel mis à disposition pour les résidants, leur a été effectivement fourni et surtout s'il a été repris par le personnel avec les résidants d'une séance à l'autre. Certains résidants se présentaient au cours avec leur classeur et leur matériel, d'autres pas. Certains avaient l'air de s'y retrouver, d'autres de feuilleter un matériel nouveau. A la fin de la première partie de la formation, nous avons pris la décision de **préparer nous-mêmes pour chaque participant un classeur avec tout le matériel pertinent élaboré lors de la formation pour les résidants, et un classeur de synthèse par groupe éducatif à disposition des éducateurs ayant participé à la formation**. Nous avons dans ce sens sensibilisé les responsables pédagogiques (les relais) et les éducateurs à l'importance d'utiliser ce matériel au quotidien et de favoriser leur emploi dans les plans de travail individualisé annuel pour chaque résidant (Ardouin, 2013 ; De Ketele et al., 2012 ; Lagase, 2012).

Les questions relatives à une **utilisation des TIC et de divers moyens pouvant rendre le passage d'informations plus directe et autonome** entre formateurs et résidants, adaptés à cette population restent pour nous ouvertes.

Nous avons toujours démarré les séances par des *mises en situation pratiques*, en utilisant des vignettes, des courtes vidéos, des jeux de rôles.

**Le travail par pairs ne s'est pas révélé profitable**, souvent à cause des différences importantes de niveaux entre les participants et les difficultés de communication. Par contre, le travail en groupe élargi a été, au-delà de nos prévisions, étonnamment plus facile pour les participants. Nous rappelons que le groupe était composé de **8 résidants, ce qui a offert des conditions optimales** pour échanger en profondeur et avec tous les participants et à chaque séance (Calestrémé et al., 2015).

Certains termes clefs, malgré les images et les divers ancrages, demandaient à être **redéfinis régulièrement** (Calestrémé et al., 2015).

**Les exemples utilisés n'étaient pas parlants pour tout le monde, les résidants ayant des compétences et des intérêts très différents.**

Nous nous sommes interrogées sur l'opportunité de constituer des groupes plus homogènes, mais le risque était grand d'une perte de richesse sur le plan des interactions expérimentées justement grâce à la diversité des compétences des participants. Nous risquions aussi de diminuer l'effet du *modeling* entre pairs, tellement important pour un apprentissage en profondeur.

Nous pensons que pour cette population en particulier, une formation qui alterne moments en groupe et moments de travail en individuel, serait plus appropriée pour mieux s'adapter aux besoins particuliers, tout en gardant les avantages du travail en groupe.

#### - Garder l'attention et la motivation des participants

Chaque séance est entrée dans un cadre horaire précis.

**Différentes pauses** ont dû être prévues, afin que les participants maintiennent leur attention (Calestrémé et al., 2015). Les signes de fatigabilité et de perte d'attention sont facilement reconnaissables (la personne qui pose sa tête et dort sur le banc ; la personne qui sort de la salle pendant la séance, la personne qui demande à sortir pour fumer, etc.). **C'est pourquoi la durée des séances, avec deux pauses au minimum, n'a jamais dépassé 1h30.**

Nous avons observé plusieurs fois qu'une résidante a carrément dormi lors des séances. Elle se disait intéressée, elle s'est toujours présentée à la séance, mais ensuite elle s'assoupissait. On s'est alors posé la question de la pertinence de lui faire suivre la formation le matin plutôt que l'après-midi, quand elle pouvait être plus fraîche ; ses problèmes de santé et ses prises de médicaments sont des facteurs non négligeables.

Le lien entre les contenus traités lors de la séance et les souhaits et demandes formulées par les résidants lors des séances préliminaires a toujours été établi de manière explicite. Aussi les contenus ont-ils été illustrés, par exemple par des vignettes construites à partir des thèmes de travail indiqués par les résidants.

Certains résidants participent activement et s'expriment facilement, tandis que d'autres doivent être interpellés pour prendre la parole et nécessitent de beaucoup de temps pour s'exprimer. Ces différences de modalités et de temps dans l'expression ne signifient pas que les premiers ont plus de remarques intéressantes à dire. C'est aux animateurs d'aménager à tous le temps nécessaire pour s'exprimer. Par ailleurs et pour donner la parole aussi aux moins extravertis, une carte verte « C'est à moi » a été introduite, a été utilisée dans le but d'établir un tour de table (à la fin de son intervention verbale, le participant passait sa carte à son voisin). Katz et Assor (2007) rendent attentif au fait que le lien entre choix et motivation n'est pas linéaire : la motivation n'augmente pas si on a la possibilité de choisir, mais bien si les choix répondent aux objectifs individuels (Van Loon, Claes, Vandeveld, Van Hove, & Schalock, 2010).

Nous avons aussi remarqué que la disposition spatiale des tables et des places des participants avait une influence sur la dynamique de la discussion (Gates & Waight, 2007). Dans ce sens, nous avons privilégié la disposition en cercle, pour éviter une disposition frontale formateur-participant, et favoriser ainsi la valorisation de la discussion entre pairs. Cette organisation spatiale revêt une importance toute particulière avec un public à déficience intellectuelle, puisque cette population a tendance, de par son histoire d'impuissance apprise<sup>8</sup>, à considérer l'adulte comme le

---

<sup>8</sup> Nous pouvons définir cette dernière comme un sentiment permanent d'incapacité, qui entraîne une baisse de motivation à prendre des initiatives, une baisse d'engagement pour persévérer, notamment face à des difficultés et un sentiment constant d'inadéquation et de résignation. C'est un phénomène fondamental, car il impacte la

responsable ou le chef (Weisz, 1982 ; Werner, Corrigna, Ditchman, & Sokol, 1012). Une disposition en cercle, où tout le monde est assis, souligne l'idée de partage égalitaire et non d'une discussion hiérarchique, ou pire encore une situation d'évaluation scolaire.

### 3.3. Autorégulation de la formation, adaptation des contenus et des modalités d'enseignement : l'importance d'un cadre favorable à la collaboration

Il me semble important de relever que pour la bonne réussite de la formation et du travail d'implémentation de pratiques favorables à l'autodétermination et à la participation citoyenne, l'établissement d'un **cadre général de collaboration s'est avéré fondamental** (Ardouin, 2013 ; Brady, Fong, Waninger, & Eidelman, 2009 ; Beidas, et al., 2013 ; De Ketele et al., 2012 ; Greenhalgh et al., 2004).

Nous avons dès le départ collaboré avec le responsable du secteur éducatif de l'Institution, ainsi qu'avec son Directeur, pour discuter ensemble les besoins du secteur et adapter les contenus et les modalités de la formation (**l'annexe n.1** « Phases de la recherche collaborative » synthétise cette collaboration). Le scénario pédagogique de la formation a ainsi été le résultat d'un processus collaboratif.

Toujours dans cet esprit deux responsables de groupes du secteur éducatif nous ont été indiqués pour servir de référence en cas de besoin ou de demandes particuliers. Leur rôle a été celui de **faciliter le passage d'informations entre nous et les participants (et vice versa)**, en constituant ainsi un important facteur de régulation supplémentaire de l'intervention.

Des **séances individuelles d'évaluation** ont été tenues avec les résidants (voir Tableau 4 « Nombre de séances par phase »). Les objectifs étant plus relatifs à la recherche, je n'en détaillerais pas les modalités et les contenus. Il me semble tout de même important de souligner que beaucoup d'informations utiles pour adapter la formation aux compétences, demandes, préoccupations, difficultés exprimées par les résidants ont pu être mises en évidence par ces entretiens. Ces données ont aussi

---

capacité d'initiative, la motivation et la persévérance, ainsi que l'estime de soi et la croyance en ses propres possibilités d'avoir une action significative sur le cours de sa propre vie et sur ses contextes de vie.

été complétées par des évaluations et comptes rendus du personnel éducatif (bilans éducatifs, synthèses, rapports des éducateurs travaillant avec la personne avec une déficience intellectuelle depuis au moins 3 mois au quotidien, etc.). De même, un questionnaire sur les représentations éducatives a été passé aux éducateurs et des informations aussi utiles ont pu être retenues pour mieux adapter les contenus de la formation.

Du côté de l'équipe de recherche, un cahier de bord a été rempli par les trois intervenantes indépendamment, ensuite comparé à la fin de chaque séance et discuté avant la suivante. Le but était celui de relever les difficultés et les éléments particulièrement intéressants pour réguler l'intervention au fur et à mesure.

Ces collaborations verticales et horizontales (Greenhalgh et al., 2004) constituent des conditions-cadres essentielles pour maximiser l'effet de l'ensemble des mesures didactiques visant à favoriser l'apprentissage (Beidas et al., 2013 ; Lagase, 2012).

#### 4. Synthèses des aspects didactiques particuliers à la formation en groupe de personnes avec une déficience intellectuelle

Ce travail de fin d'étude, notamment par l'analyse des aspects didactiques privilégiés lors de la formation à l'autodétermination et à la participation citoyenne, nous a permis de mettre en évidence que **la nature des variables** à considérer pour favoriser un apprentissage en profondeur est la même pour des groupes de personnes avec une déficience intellectuelle, que pour celles sans déficience. Une synthèse des éléments considérés comme importants par ce travail pour favoriser un apprentissage de qualité pour les deux populations peut se lire en **annexe 7**.

La mise en évidence des modalités qui ont permis de traduire les intentions didactiques en propositions pratiques d'enseignement a par contre révélé que dans le cas de groupes composés d'adultes avec une déficience intellectuelle, certaines mesures didactiques demandent à être adaptées et modifiées en fonction de caractéristiques spécifiques de cette population (Chou, Wehmeyer, Palmer, & Lee, 2016). Si d'une part les difficultés d'apprentissage de cette population sont connues par la littérature, ainsi que les adaptations à réaliser pour un enseignement de qualité, ces dernières le sont moins quand il s'agit d'un enseignement en groupe

pour adultes, en contexte non scolaire. Une synthèse des mesures didactiques prises et de leur application possible peut se lire en **annexe 8**.

## Conclusion

Grâce à ce travail de fin d'étude j'ai pu prendre le temps d'analyser de manière systématique les modalités didactiques qui ont été mises en place dans notre dispositif de formation au niveau des variables individuelles, relationnelles et contextuelles pour essayer de favoriser un apprentissage en profondeur.

Ce travail m'a permis de mettre en lumière les points solides de notre dispositif, mais aussi de prendre conscience des points qui doivent recevoir plus d'attention pour la suite des formations qui est d'ailleurs en cours.

Ce travail permet maintenant de mieux défendre nos choix didactiques, car nous avons pu expliciter et argumenter les bases théoriques sur lesquelles ces choix se sont fondés.

Ce retour réflexif a permis de mettre en évidence les limites de notre démarche, telles par exemple des faiblesses dans l'évaluation de l'apprentissage. De fait, l'évaluation de la recherche, qui a utilisé la formation comme phase d'intervention, a en quelque sorte mesuré l'évolution des participants, mais dans le sens d'une comparaison pré et post-test, en relation avec la dimension de l'autodétermination. Par contre, une évaluation continue structurée, réfléchie, et planifiée des apprentissages des participants n'a pas été menée. Ni pour le groupe des éducateurs ni pour celui des résidents. Les évaluations qui ont d'ailleurs permis les adaptations au fur et à mesure des contenus et des modalités de la formation ont été de nature qualitative, relevées lors des discussions et analyses en sessions et après la séance. Les participants n'ont en revanche pas eu l'occasion par exemple de réaliser des évaluations formatives : celles-ci auraient eu le mérite de les aider à prendre conscience de ce qu'ils n'avaient éventuellement pas compris et les auraient incités à se responsabiliser davantage dans leurs processus d'apprentissage. Vu les contenus de la formation, cet aspect d'autonomisation et de processus d'autoapprentissage aurait été hautement pertinent.

Une planification plus structurée et diversifiée des formes d'évaluation apparaît donc comme une nécessité.

Une évaluation permettant l'adaptation des contenus et des modalités proposées a eu lieu à la fin de chaque séance sous la forme de brèves questions ouvertes. Les participants ont été questionnés quant à leur satisfaction, aux contenus et/ou

activités à revoir et/ou modifier, à ce qu'ils estimaient important à retenir pour leurs pratiques et/ leur projet de vie.

Par contre, une évaluation des apprentissages effectués, des incompréhensions et des difficultés rencontrées, pour soutenir le passage des savoir-redire et savoir-refaire aux savoir-être et savoir-devenir (De Ketele et al., 2012) n'a pas été réalisée de manière systématique.

Pour finir, pour les formations à venir, il serait de grande utilité d'intégrer les considérations émergées dans ce travail de fin d'étude au scénario pédagogique qui a été proposé pour le manuel de formation à l'autodétermination et à la participation citoyenne des personnes avec une déficience intellectuelle au terme du projet de recherche (Fontana-Lana, Angéloz Brügger, & Petragallo Hauenstein, 2017).

**Personnellement**, ce travail de fin d'étude m'a permis de retravailler les savoirs de la formation de Did@cTic, en particulier ceux acquis lors du *module A*, pour m'en approprier encore plus. Le besoin d'explicitier l'articulation des savoirs et leur application à notre dispositif m'a soutenu dans cette appropriation. Ce travail m'a ainsi permis d'aller au-delà du savoir-redire pour passer vers des formes de savoirs, tels le savoir-pratique divergent et le savoir-être et devenir (De Ketele et al., 2012), bien plus intéressantes et utiles pour ma pratique d'enseignante.

Au terme de ce travail, des questions restent pour moi encore d'actualité :

- Comment et quand introduire les technologies de soutien à l'apprentissage pour cette population, afin qu'elle puisse en expérimenter les bénéfices et ne pas souffrir d'un surhandicap lié à un défi d'offre d'opportunité d'expérimentation ?
- Comment soutenir l'explicitation de feedbacks de la part de cette population quant à la compréhension des contenus et aux modalités d'enseignements au terme d'une séance ?
- Quel a été l'impact de formateurs uniquement féminins sur l'apprentissage des participants ? Comment aurions-nous dû faire pour considérer la variable genre lors de notre formation ?

## Références bibliographiques

- Abbott, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(3), 275-287. doi.org/10.1177/1744629506067618.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation. Analyser, Concevoir, Réaliser. Evaluer* (4<sup>ème</sup> édition). Paris: Dunod.
- Balla, D., & Zigler, E. (1982). Impact of institutional experience on the behavior and development of retarded persons. In E. Ziegler & D. Balla (Eds.), *Mental Retardation. The developmental difference controversy* (pp.41-58), Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Beidas, R. S., Aarons, G., Barg, F., Evans, A., Hadley, T., Hoagwood, ... Mandell, D. S. (2013). Policy to implementation: evidence-based practice in community mental health – study protocol. *Implementation Science*, 8-38.
- Biggs (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham : Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Brady, L. T., Fong, L., Waninger, K. N., & Eidelman, S. (2009). Perspectives on Leadership in Organizations Providing Services to People with Disabilities: An Exploratory Study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(5) 358-372. doi.org/10.1352/1934-9556-47.5.358.
- Calestrémé, M., Lespade, P., Couratte, J., & Bruneteau, G. (2015). Quand les personnes en situation de handicap s'emparent de leurs droits. *Les Cahiers de l'Actif*, 143-160.
- Carney, T. (2013). Participation and Service Access Rights for People with Intellectual Disability: A Role for Law? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 59-69. doi.org/10.3109/13668250.2012.738810.
- Chambers, C. R., Hughes, C., & Carter, E. W. (2004). Parent and sibling perspectives on the transition to adulthood. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 79-94.
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-Determination: What Do We Know? Where Do We Go? *Exceptionality*, 15(1), 3-15.
- Chiosse, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. Ann.1. Etat des lieux et recommandations*. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal00133764/document>
- Chou, Y.-C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. H. (2016). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: a multivariate analysis. Consulté sous <http://www.academia.edu/21932489>
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners*. London: Jossey Bas.
- Dalton, C., & Sweeney, J. (2013). Communication Supports in Residential Services for People with an Intellectual Disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 22-30. doi.org/10.1111/j.1468.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De Clercq, D., Thongpapanl, N., & Dimov, D. (2009). When good conflict gets better and bad conflict becomes worse: the role of social capital in the conflict-innovation relationship. *Journal of Academy of Marketing Science*, 37, 283-297. doi.org/10.1007/s11747-008-0122-0.
- De Ketele, J. M., Chastrette, M., Cross, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (2012). *Guide du formateur* (3<sup>ème</sup> édition). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Diederich, N., & Saint-Pé, M.-C. (2005). *Rapport de recherche-action. L'autodétermination des personnes en situation de handicap*. Consulté sous <http://www.permanencedujard.org/ancien/pdf/handicap.pdf>
- Emerson, E., & McVilly, K. (2004). Friendship Activities of Adults with Intellectual Disabilities in Supported Accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 191-197. doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00198.x
- Entwistle, N. (2003a). Enhancing teaching-learning environments. In E. De Corte (Ed.), *Excellence in Higher Education*. Wenner-Gren International Series, Vol.82, Portland Press London.
- Entwistle, N. (2003b). *Concepts and conceptual frameworks underpinning the etl project*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Feuerstein, R., Mayor Sanchez, J., Martinez Beltran, J. M., Krechewsky, M., Tzuriel, D., Haywood, H. C....et al. (1998). *L'intelligence est-elle modifiable?* Madrid: Bruno.
- Finlay, W. M., & Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental Retardation*, 40, 14-29.
- 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: Université de Fribourg (Suisse).
- Fortin, P., & Parent, P.-P. (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. Consulté sous <http://www.cairn.info/le-souci-ethique-dans-les-pratiques-professionnell-9782747569491.htm>
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook of Teaching and Learning in Higher Education : Enhancing Academic Practice*. New York and London : Routledge.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Gangloff, D. (2015). Le langage facile à lire et à comprendre. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 4, 44-50.
- Gates, B., & Waight, M. (2007). *Reflections on conducting focus groups with people with learning disabilities : theoretical and practical issues*, 12(2), 111-126.
- 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.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Boisvert, D. (2006). Faciliter la communication avec des personnes présentant une déficience intellectuelle. In V. Guerdan, G. Petipierre, J-P. Moulin, & M-C. Haelewyck (Eds.) *Participation et responsabilité sociale*. Bern : Peter Lang.
- Haywood (1992). The strange and wonderful symbiosis of motivation and cognition. *International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning*, 2(3), 186-197.
- Hillman, A., Donnelly, M., Dew, A., Stancliffe, R. J., Whitaker, L., Knox, M., ... Parmenter, T. R. (2013). The dynamics of support over time in the intentional

- support networks of nine people with intellectual disability. *Disability & Society*, 28(7), 922-936. doi.org/10.1080/09687599.2012.741515.
- Houart, M., Schmetz, R., Monballin, M., Bersou, S. T., Bilande, A., Dessambre, C., ... Romainville, M. (Ed.) (2006). *Rapport final du projet interfacultaire. Explicitation des prérequis et mesure de leur maîtrise en première année du grade de bachelier*. Namur: FUNDP. Service de pédagogie universitaire.
- Jensen, T., Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006). Social Cohesion and Integration: Learning Active Citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, (2), 189-205.
- Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28(3), 278-286. doi.org/10.1016/j.ridd.2005.09.004
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Lagase, D. (2012). La fonction d'aide à l'apprentissage. Actes du deuxième colloque international de Didactique professionnelle. Nantes. Récupéré de: <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>
- Larue, C., & Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problème : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Consulté sous <http://ripes.revues.org/221>
- Llwelllynn, P. (2009). Supporting people with intellectual disabilities to take part in focus groups : reflections on a research project. *Disability & Society*, 24(7), 845-856.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). *Conception of learning*. *International journal of educational research*, 19(3), 276-300.
- Masse, M., Delessert, Y., & Dubath, M. (2013). Les espaces d'expression en Suisse romande. *Revue Reiso*. Consulté sous <http://www.reiso.org/spip.php?article3177>
- Masse, M., Delessert, Y., & Dubath, M. (2014). Les espaces d'expression au sein des institutions qui accueillent des adultes ayant une déficience intellectuelle : typologie et participation. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 51-57.
- Masse, M., Ossipow, L., Delessert, Y., Tremblay, M., Lucas, B., Csupor, I., & Junod, R. (2012). *Formes d'éducation et processus de citoyenneté*. Présenté au Colloque international : Formes d'éducation et processus de citoyenneté. Université Rennes 2 : France. Consulté sous [http://python.espe-bretagne.fr/recace/fepe\\_2012/Symposiums/Masse.pdf](http://python.espe-bretagne.fr/recace/fepe_2012/Symposiums/Masse.pdf)
- Millar, D. S. (2007). ERIC - « I Never Put It Together »: The Disconnect between Self-Determination and Guardianship-Implications for Practice. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 119-129.
- Millar, D. S. (2008). Self-Determination in Relation to Having or Not Having a Legal Guardian: Case Studies of Two School-Aged Young Adults with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 279-293.
- Ninacs, W. A. (2003, novembre). *Empowerment : cadre conceptuel et outils d'évaluation de l'intervention et communautaire*. La Clé. Consulté sous <http://envision.ca/pdf/w2w/Papers/NinacsPaper.pdf>
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Northway, R. (2000). The relevance of participatory research in developing nursings research and practice. *Nurse Researcher*, 7(4), 40-52.
- ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole*

- facultatif*. Récupéré de [www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf)
- Payne-Christiansen, E. M., & Sitlington, P. L. (2008). Guardianship: Its Role in the Transition Process for Students with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), 3-19.
- Perret-Clermont, A.-N. (2005). Lo spazio per il pensare. In C. Pontecorvo (Ed.), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti* (pp. 21-34). Roma: Carrocci Editore.
- Perry, J., & Felce, D. (2004). Initial findings on the involvement of people with an intellectual disability in interviewing their peers about quality of life. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(2), 164-171.
- Petit, M., & Popescu, C. (2015). Le guide pour l'information accessible, une ressource éducative en ligne, libre et collaborative pour l'inclusion scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(70-71), 281-294.
- Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., Bruni, I., & Diacquenod, C. (2013). Aller au-delà de l'alibi. Consentement à la recherche chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. Discussions de cas éthiques dans la recherche ethnologique. *Société Suisse d'Ethnologie*. Consulté sous [http://www.seg-sse.ch/pdf/2013-03-27\\_Petitpierre.pdf](http://www.seg-sse.ch/pdf/2013-03-27_Petitpierre.pdf)
- Petitpierre, G., Gremaud, G., Tessari Veyre, A., & Bruni, I. (2014). *Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle*. Consulté sous <http://www.deficiences-intellectuelles.ch/resources/brochure.pdf>
- Prégent, R. (1999). *La préparation d'un cours*. Montréal: Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Riley, G. (2016). The role of self-determination theory and cognitive evaluation theory in home education. *Educational Assessment & Evaluation/ Research Article*, 1-7, Consulté sous <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1163651>
- Rotter, J.B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 609.
- Shogren, K. A., & Broussard, R. (2011). Exploring the Perceptions of Self-Determination of Individuals with Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(2), 86-102. doi.org/10.1352/1934-9556-49.2.86.
- Stainton, T., & Clare, I. C. H. (2012). Human rights and intellectual disabilities: an emergent theoretical paradigm? *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1011-1013. doi.org/10.1111/jir.12001.
- Stancliffe, R. J., & Parmenter, T. R. (1999). The Choice Questionnaire: A Scale To Assess Choices Exercised by Adults with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24(2), 107-32.
- Sternberg, R.J. (1996). *Cognitive Psychology*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Tardif, J. (2007). *Pour un enseignement stratégiques*. Montréal, Québec: Les éditions LOGIQUES.
- Tremblay, M. (2006). *Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques*. Présenté au Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental (pp. 1-17). AIRMH, OQD.
- Tremblay, M. (2011). *Le mouvement d'émancipation des personnes ayant des*

- limitations fonctionnelles : de la reconnaissance des droits à la participation politique. *Réseau international sur le Processus de production du handicap*. Consulté sous <http://www.ripph.qc.ca/fr/revue/journal-19-02-2011-02>
- 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), Montréal, Québec : UQUAM.
- Union National des Association des Parents et d'Amis de Personnes Handicapées Mentales [UNAPEI] (2009). *L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. Consulté sous [http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide\\_ReglesFacileAlire.pdf](http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf)
- Van Loon, J., Claes, C., Vandeveld, S., Van Hove, G., & Schalock, R. L. (2010). Assessing Individual Support Needs to Enhance Personal Outcomes. *Exceptionality*, 18(4), 193-202.
- Vatland, C., Strickland-Cohen, K., Loman, S., Doren, B., Horner, R., & Walker, H. (2011). Promoting self-determination for adults: a practice guide. A national gateway to self-determination. *A National Gateway to Self - Determination* (pp. 1-52). Consulté sous <http://www.aucd.org/ngsd/template/index.cfm>
- Ward, M. J. (2005). An Historical Perspective of Self-Determination in Special Education: Accomplishments and Challenges. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 108-112.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (1999). Self-Determination across living and working environments: a matched-sample study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37(5), 353-363.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-Determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L. (2015). Framing the Future: Self-Determination. *Remedial and Special Education*, 36(1), 20-23. doi.org/10.1177/0741932514551281.
- Wehmeyer, M. L. & Abery, B. H. (2013). Self-Determination and Choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411. doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting Causal Agency: The Self-Determination Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.
- Weisz, J.R. (1982). Learned helplessness and the retarded child. In E. Ziegler & D. Balla (Eds.), *Mental Retardation. The developmental difference controversy* (pp.27-40), Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Werner, S., Corrigna, P., Ditchman, N., & Sokol, K. (2012). *Stigma and intellectual disability: A review of related measures and future directions*. Consulté sous <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089142221100388X>
- Wong, P. K. S., & Wong, D. F. K. (2008). Enhancing Staff Attitudes, Knowledge and Skills in Supporting the Self-Determination of Adults with Intellectual Disability in Residential Settings in Hong Kong: A Pretest-Posttest Comparison Group Design. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(3), 230-243. doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01014.x.
- Ziegler, E., & Balla, D. (1982). Motivational and personality factors in the performance of the retarded. E. Ziegler & D. Balla (Eds.), *Mental Retardation. The*

*developmental difference controversy* (pp.9-26), Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Annexe 1: Tableau 1 : Phases de la recherche collaborative**

Pilotage de la recherche	Etapas de la recherche		Nature de la collaboration
Cadres de la Cité - Équipe de l'Unifr	<b>Phase 0 :</b> Préparation du projet de recherche	Rencontre partenaires potentiels	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formulation des attentes (explicitations besoins, ressources, modalités de travail possibles)</li> <li>✓ Construction cadre de collaboration potentiel</li> </ul>
Équipe de l'Unifr - Cadres de la Cité		Rédaction appel à projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Validation des objectifs et des modalités pour les atteindre</li> </ul>
Fondation Eben-Hézer		Acceptation projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Engagement de tout le système : mise en place des conditions pour la réalisation du projet et soutien financier</li> </ul>
Équipe de l'Unifr - Cadres de la Cité	<b>Phase 1 :</b> Séances Préparatoire	Appel à participation	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Engagement de la motivation des participants</li> </ul>
Équipe de l'Unifr - Participants (personnes avec une DI et éducateurs), Cadre de la Cité		Séances Préliminaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Co-définition des contenus de travail</li> <li>✓ Etablissement et renforcement du cadre de la collaboration</li> <li>✓ Renforcement de la motivation des participants</li> </ul>
Équipe de l'Unifr - Educateurs - Cadres de la Cité	<b>Phase 2 :</b> Mesure (prétest)	Evaluations initiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Etablissement des conditions cadres pour faciliter la mesure</li> <li>✓ Renforcer la collaboration</li> </ul>
Équipe de l'Unifr - participants - Cadres de la Cité	<b>Phase 3 :</b> Intervention	Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valorisation expertise réciproque</li> <li>✓ Construction outils et adaptation démarche d'implémentation</li> <li>✓ Renforcement de la collaboration</li> </ul>
Équipe de l'Unifr - participants - Cadres et Direction de la Cité	<b>Phase 4 :</b> Séance Plénière		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valorisation expertise réciproque</li> <li>✓ Renforcement de la collaboration</li> <li>✓ Validation outils et démarche par tout le système</li> </ul>
Équipe de l'Unifr - Educateurs - Cadres de la Cité	<b>Phase 5 :</b> Mesure (post-test)	Evaluations finales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mise en place des conditions-cadres pour faciliter la mesure</li> <li>✓ Renforcer la collaboration</li> </ul>
Équipe de l'Unifr		Traitements des résultats	
Direction et Cadres de la Cité	<b>Phase 6 :</b> Suite de l'implémentation	Mise en dialogue résultats-actions sur le terrain	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formalisation institutionnelle du groupe de travail <i>C'est ma vie</i></li> <li>✓ Reprise de la démarche de formation par l'organe de formation interne de la Cité</li> <li>✓ Engagement d'un membre de l'équipe de recherche pour la poursuite de l'implémentation à la Cité</li> </ul>
Équipe de l'Unifr, Cadres de la Cité		Diffusion et valorisation des résultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Publications d'articles scientifiques</li> <li>✓ Edition d'une bande dessinée tout public</li> </ul>
Équipe de l'Unifr			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Publications d'articles scientifiques</li> <li>✓ Edition d'un manuel de formation</li> <li>✓ Présentations auprès d'autres établissements et institutions sociales</li> <li>✓ Participations à des journées scientifiques de réflexion</li> </ul>
Équipe de l'Unifr, participants avec une DI, éducateurs			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Présentation des acquis lors d'un cours universitaire</li> </ul>

## Annexe 2: Tableau 2: Caractéristiques des éducateurs

Âge	Niveau de formation	Années et mois de travail à l'établissement	Genre
52 ans	Formé (3 ans)	5 ans - 4 mois	M
49 ans	Formé (3 ans)	10 ans - 2 mois	M
30 ans	Formé (3 ans)	5 ans - 6 mois	F
25 ans	Formé (3 ans)	6 mois	F
53 ans	Formé (3 ans)	1 mois	F
29 ans	Formé (3 ans)	4 ans - 6 mois	F
36 ans	Formé (3 ans)	7 ans - 11 mois	F
35 ans	En formation	2 ans	M
23 ans	En formation	1 ans - 3 mois	F
33 ans	Formé (3 ans)	5 ans - 4 mois	M
53 ans	Formé (3 ans)	9 ans - 9 mois	F
33 ans	En formation	11 ans et 3 mois	F

Tableau 2 : Caractéristiques des éducateurs

## Annexe 3: Tableau 3: Caractéristiques des résidents

Groupe	Genre	Âge chronologique	Equivalent d'âge EVIP	Raven score brut (36)	Questionnaire du choix % accords avec éducateurs	Laridi score brut (148)
2	M	41 ans - 9 mois	17 ans - 1 mois	34	69	100
1	M	37 ans - 7 mois	10 ans	18	50	71
1	F	42 ans - 1 mois	7 ans - 11 mois	26	58	105
2	M	31 ans - 10 mois	15 ans - 7 mois	36	46	87
1	M	66 ans - 10 mois	5 ans - 7 mois	10	19	54
1	F	27 ans - 1 mois	7 ans	26	35	85
2	F	25 ans - 3 mois	13 ans - 9 mois	23	50	82
2	F	52 ans - 11 mois	10 ans	24	46	84
1	F	50 ans - 2 mois	15 ans - 2 mois	24	42	94
2	M	29 ans	9 ans	23	69	102
1	M	35 ans - 10 mois	12 ans - 5 mois	19	46	104
2	M	32 ans - 7 mois	25 ans - 9 mois	28	58	118

Tableau 3 : caractéristiques des résidents

## Annexe 4: Figure 1: Extrait de l'introduction du manuel

**INTRODUCTION**

 Une attention particulière est portée dans ce manuel aux aspects didactiques de la formation. Le formateur trouve ainsi des soutiens à son enseignement (astuces, conseils, rappels théoriques ou didactiques) consignés dans des paragraphes de couleur orange, précédés par une ampoule, symbole de l'éclaircissement.

---

 Des **exemples** (illustrations à l'aide de mise en situation/cas réels) sont relatés dans des paragraphes précédés par des bulles rectangulaires de couleur jaune.

---

 Des **activités** permettant de solliciter l'attention et la motivation des participants, d'introduire une thématique et/ou d'expérimenter un apprentissage, sont proposées tout au long des séances. Elles sont relatées dans un encadré vert et précédées par le symbole des engrenages qui permettent une mise en route.

Tout au long du manuel, les concepts particulièrement significatifs pour la formation sont indiqués par un **astérisque (\*)**, cela dans le but de permettre au lecteur de retrouver rapidement et aisément leur définition dans le **GLOSSAIRE** qui se trouve à la fin du manuel. L'astérisque apparaît uniquement la première fois que le mot est utilisé dans son contexte.

Figure 1 : Extrait de l'introduction du manuel

**Annexe 5:** Figure 2: Exemple de conseil didactique destiné à la formation du groupe des éducateurs



Il peut être utile de recourir à l'utilisation d'une plateforme électronique (ex. Moodle, avec des pages wiki par exemple) pour établir une communication directe entre les participants et les formateurs. Des indications pratiques peuvent y être déposées : consigne des activités à distance, délais et modalités de dépôt, feedbacks des formateurs, rappel des dates des séances de formation, etc. Des espaces *Forum de discussion* et des *Pages collaboratives* peuvent aussi être employées pour fédérer le groupe des participants, utiliser les synergies de la dynamique de groupe, et permettre une communication directe.

Figure 2 : Exemple de conseil didactique destiné à la formation du groupe des éducateurs

**Annexe 6:** Figure 3: Exemple de conseil didactique destiné à la formation du groupe des résidents

**Chercher des chemins**

Dans un premier temps, le résident va réfléchir à des chemins (solutions) possibles pour réaliser son envie en partant de l'*habileté* à développer et/ou de la *condition contextuelle* à modifier trouvée(s) lors de la deuxième étape. S'il a besoin d'aide pour trouver des chemins, il peut s'appuyer sur la liste de ses forces (fiche 4 *Mes forces et mes faiblesses*), la liste de ses personnes-ressources (fiche 5 *Mes personnes-ressources*), ainsi que sur la liste des ressources (fiche 3 *Aide-mémoire ressources*).



Cette étape est habituellement entièrement ou majoritairement assumée par les partenaires éducatifs. Le formateur doit donc bien insister sur le fait que la personne avec une DI soit ici complètement associée au processus de réflexion pour en devenir l'actrice principale.

Figure 3 : Exemple de conseil didactique destiné à la formation du groupe des résidents

## Annexe 7: Figure 4: Mesures didactiques prises dans les deux groupes de formation

Mise en évidence des prérequis
Etablissement des attentes et des demandes
Mise en place d'un cadre sécurisant
Sollicitation et maintien de la motivation
Fédérer le groupe
Co-responsabilité du processus d'apprentissage
Sollicitation d'un apprentissage en profondeur

Figure 4 : Mesures didactiques prises dans les deux groupes de formation

## Annexe 8: Figure 5: Synthèse des spécificités relatives à la personne avec une déficience intellectuelle et des mesures à considérer pour maximiser son apprentissage

Attention	<ul style="list-style-type: none"><li>• varier les modalités d'enseignement, solliciter les différents canaux sensoriels, adapter le rythme et la durée du cours, prévoir plusieurs pauses, choisir les heures du matin, prévoir plus de temps pour la discussion</li></ul>
Mémoire	<ul style="list-style-type: none"><li>• ancrer les concepts par des images, des objets, répéter souvent, fournir le matériel utilisé à reprendre aussi en dehors des séances de formation</li></ul>
Langage	<ul style="list-style-type: none"><li>• syntaxe et vocabulaire simplifiés, adapter en versions faciles à lire et à comprendre, utiliser des pictogrammes et des photos, recourir à la technique de la validité de signifiante</li></ul>
Alterner formation en groupe et formation en individuel	<ul style="list-style-type: none"><li>• maximiser l'apport du groupe taille à privilégier (6 à 8 participants), tout en individualisant l'enseignement par moment</li></ul>
Cadre de confiance	<ul style="list-style-type: none"><li>• rassurer quant aux difficultés, valoriser les erreurs, valoriser les progrès, créer un climat de non-jugement ou évaluation, assurer la confidentialité, reconnaître l'expertise des participants</li></ul>
Cadre de collaboration	<ul style="list-style-type: none"><li>• création des contextes favorable à un apprentissage qui changent réellement les pratiques</li></ul>
Setting	<ul style="list-style-type: none"><li>• disposition en rond, éviter l'enseignement frontale qui réactive la dépendance d'une personne considérée comme savante ou plus compétente</li></ul>

Figure 5 : Synthèse des spécificités relatives à la personne avec une déficience intellectuelle et des mesures à considérer pour maximiser son apprentissage