



# S'éduquer ensemble à la citoyenneté : des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle

## Together in citizenship education: Intervention principles to support the social participation of people with intellectual disabilities

Raphaëlle Beaudoin et Émilie Raymond

Volume 62, numéro 2, 2016

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1038574ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1038574ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

École de travail social et de criminologie de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaudoin, R. & Raymond, É. (2016). S'éduquer ensemble à la citoyenneté : des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Service social*, 62(2), 15–32. <https://doi.org/10.7202/1038574ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une évaluation d'intervention manifestant la volonté de contribuer au renouvellement des pratiques en faveur d'une plus grande participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI). Si d'importantes avancées ont eu lieu dans l'intégration sociale de cette population depuis l'époque de la désinstitutionnalisation, ces citoyens voient encore fréquemment leurs droits et leur autonomie remis en question, ce qui fait obstacle à la pleine réalisation de leurs habitudes de vie. S'adressant à ces défis, le projet d'intervention réalisé prenait la forme d'une démarche d'éducation à la citoyenneté menée avec un groupe d'adultes ayant une DI. Ce projet visait à mettre en lumière les perspectives d'intervention, inspirées de l'empowerment, les plus susceptibles de soutenir ces personnes afin qu'elles puissent mener une vie participative. S'appuyant sur le modèle du processus de production du handicap (PPH), le projet intervenait à la fois sur les facteurs personnels et environnementaux, des éléments reconnus comme incontournables pour favoriser la participation sociale. Ce faisant, il se démarquait de la plupart des programmes d'intervention créés jusqu'à ce jour, qui ont tendance à mettre l'accent sur les expériences individuelles des personnes, en omettant l'influence des conditions structurelles. Les résultats de l'intervention confirment pourtant la pertinence de miser sur l'interaction entre ces facteurs, illustrée à travers trois principes d'intervention prometteurs : miser sur un processus d'apprentissage actif, créer une nouvelle distribution du pouvoir et rechercher un équilibre entre soutien et liberté. Cet article invite les professionnels du social à réfléchir à l'impact de leur intervention sur l'autodétermination des personnes dans une perspective de pleine participation sociale, et cherche à les outiller afin qu'ils évitent de reproduire les dynamiques d'oppression et deviennent de véritables facilitateurs de la participation sociale des personnes ayant une DI.

# **S'éduquer ensemble à la citoyenneté : des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle**

**BEAUDOIN, Raphaëlle**, M. Serv. Soc.

Professionnelle de recherche

Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIIS)

**RAYMOND, Émilie**

Professeure adjointe

École de service social

Université Laval

## **RÉSUMÉ**

Cet article présente les résultats d'une évaluation d'intervention manifestant la volonté de contribuer au renouvellement des pratiques en faveur d'une plus grande participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI). Si d'importantes avancées ont eu lieu dans l'intégration sociale de cette population depuis l'époque de la désinstitutionnalisation, ces citoyens voient encore fréquemment leurs droits et leur autonomie remis en question, ce qui fait obstacle à la pleine réalisation de leurs habitudes de vie. S'adressant à ces défis, le projet d'intervention réalisé prenait la forme d'une démarche d'éducation à la citoyenneté menée avec un groupe d'adultes ayant une DI. Ce projet visait à mettre en lumière les perspectives d'intervention, inspirées de l'empowerment, les plus susceptibles de soutenir ces personnes afin qu'elles puissent mener une vie participative. S'appuyant sur le modèle du processus de production du handicap (PPH), le projet intervenait à la fois sur les facteurs personnels et environnementaux, des éléments reconnus comme incontournables pour favoriser la participation sociale. Ce faisant, il se démarquait de la plupart des programmes d'intervention créés jusqu'à ce jour, qui ont tendance à mettre l'accent sur les expériences individuelles des personnes, en omettant l'influence des conditions structurelles. Les résultats de l'intervention confirment pourtant la pertinence de miser sur l'interaction entre ces facteurs, illustrée à travers trois principes d'intervention prometteurs : miser sur un processus d'apprentissage actif, créer une nouvelle distribution du pouvoir et rechercher un équilibre entre soutien et liberté. Cet article invite les professionnels du social à réfléchir à l'impact de leur intervention sur l'autodétermination des personnes dans une perspective de pleine participation sociale, et cherche à les outiller afin qu'ils évitent de reproduire les dynamiques d'oppression et deviennent de véritables facilitateurs de la participation sociale des personnes ayant une DI.

**Mots-clés** : Participation sociale, déficience intellectuelle, éducation à la citoyenneté, processus de production du handicap, empowerment, facilitateur

## **TOGETHER IN CITIZENSHIP EDUCATION: INTERVENTION PRINCIPLES TO SUPPORT THE SOCIAL PARTICIPATION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

### **ABSTRACT**

This article presents the outcomes of an intervention's evaluation that was intended to contribute to the renewal of practices in favour of greater social participation of people with intellectual disabilities (ID). Although much has been achieved for the social integration of this population since deinstitutionalization, these citizens still frequently see their rights and their independence questioned, presenting obstacles to the full achievement of life habits. To address these challenges, this intervention project took the form of a citizenship education group led by adults with ID. This intervention project aimed to highlight the prospects of intervention, inspired by an empowerment approach, the most likely to support these people to lead a participatory and self-determined life. Based on the Disability Creation Process model (DCP), this project involved both personal and environmental factors, which are recognized as key elements for social participation. In doing so, it stands out from most intervention programs created to date, which tend to focus on the individual experiences of people, omitting the influence of structural conditions. Yet, the results of this intervention support the relevance of focusing on the interaction between these factors, illustrated through three promising intervention principles: to build on an active learning process, to create a new distribution of power and to seek a balance between support and freedom. This approach asks social professionals to consider the impact of their intervention on self-determination in attaining social participation. It also aims to better equip these professionals to avoid reproducing the dynamics of oppression and to become true facilitators of the social participation of people with ID.

**Keywords:** Social participation, intellectual disabilities, citizenship education, disability creation process, empowerment, facilitator

## INTRODUCTION

Le présent article se penche sur l'expérience d'intervention réalisée par la première auteure dans le cadre de la maîtrise en service social, sur le thème de la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI). L'intervention a pris la forme d'une démarche d'éducation à la citoyenneté et a été réalisée conjointement avec un groupe d'adultes ayant une DI légère, intégrés dans un milieu d'insertion professionnelle chapeauté par le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) de la Capitale-Nationale – installation Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Québec (CRDIQ). Cette démarche visait à mettre en lumière les conditions et les bonnes pratiques nécessaires pour soutenir la participation sociale des adultes ayant une DI. Dimension fondamentale du développement humain, la participation sociale réfère à la pleine réalisation de ses habitudes de vie (Fougeyrollas, 2010) et porte en son cœur la notion d'autodétermination, liée au contrôle et au pouvoir qu'exercent les personnes sur leur vie, à la possibilité qu'elles ont de faire des choix pour elles (Lachapelle *et al.*, 2005). En plus d'inclure le droit de participer aux décisions qui concernent la personne elle-même, la participation sociale suppose également la possibilité de prendre la parole en public et de s'engager dans la vie publique et démocratique de la communauté, à travers un rapport et des échanges réciproques avec les autres citoyens (Tremblay, 2009). Tous ces éléments sont d'une indéniable importance pour les personnes ayant une DI, une population longtemps exclue de la vie communautaire et sociale, et qui porte un lourd passé de non-reconnaissance de ses droits.

L'atteinte d'une véritable participation sociale est au cœur du discours contemporain en matière de DI tant dans les politiques sociales que dans la recherche s'intéressant à cette population. Dans ce contexte, il importe de s'intéresser aux transformations concrètes prenant forme dans la vie de ces personnes. Or, force est d'admettre qu'un écart important existe entre les énoncés de politiques sociales et la réalité de ces citoyens ; les changements annoncés et souhaités depuis le début des années 1980<sup>1</sup> se font toujours attendre (Fougeyrollas, 2010). Des obstacles empêchent encore les personnes ayant une DI de participer pleinement à la société sur la base de l'égalité avec les autres : ce sont, par exemple, les croyances erronées et les préjugés à propos de la DI, l'absence de consultation et de participation des personnes ayant une DI aux décisions qui ont un impact sur leurs services, ainsi que le manque d'accessibilité à l'information, trop peu souvent transmise en format adapté, de manière à ce que les personnes qui la reçoivent puissent bien la comprendre, la lire et la transposer à des contextes appropriés (lisible, intelligible et utilisant un langage simplifié) (Ruel, Kassi et Moreau, 2011). Cette discrimination systémique durable est dénoncée par plusieurs, dont des personnes ayant une DI (Guerdan *et al.*, 2009). Dès lors, il paraissait opportun, dans une perspective de service social, de considérer la place des intervenants eu égard à la possibilité, pour les personnes ayant une DI, d'avoir droit à la parole et de s'accomplir à travers des rôles valorisés par celles-ci et leur contexte socioculturel, des rôles leur permettant d'apporter leur contribution et de recevoir une pleine reconnaissance sociale (Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH), 2016).

C'est pourquoi la démarche d'éducation à la citoyenneté proposée au groupe d'adultes travaillant dans un plateau de travail du CRDIQ, et dont l'évaluation fait l'objet du présent article, cherchait à créer un

---

<sup>1</sup> L'Office de personnes handicapées du Québec (OPHQ) a publié en 1984 la politique « À part égale : L'intégration des personnes handicapées : un défi pour tous », en faveur d'une meilleure intégration sociale des personnes ayant des incapacités. Ce document a contribué à promouvoir la participation « comme un impératif dont découlerait le progrès et le développement dans le domaine social » (Guerdan *et al.*, 2009, p.4).

espace de participation et de prise de décisions, un terrain rassurant où il serait possible de développer des connaissances et des habiletés en lien avec la participation sociale. Si les écrits soutiennent l'importance de l'interrelation entre les facteurs personnels et environnementaux comme déterminants de la participation sociale (RIPPH, 2016; Fougeyrollas, 2010; Tremblay, 2009), rares sont les programmes d'intervention qui intègrent à la fois ces deux composantes. Le présent projet souhaitait de ce fait contribuer au développement des connaissances dans le champ du handicap en cherchant à renouveler l'intervention en faveur d'une plus grande participation sociale des personnes présentant une DI par la prise en compte des expériences individuelles, mais aussi des conditions structurelles influençant, dans une perspective interactive, la réalité des personnes.

Le texte propose d'abord de dresser un portrait de la participation sociale des personnes ayant une DI. Il présente ensuite le cadre théorique privilégié pour concevoir l'intervention, la démarche d'éducation à la citoyenneté réalisée, ainsi que la méthodologie d'évaluation utilisée. Puis, l'analyse permet de jeter un regard sur le potentiel de la démarche pour le soutien à la participation sociale des personnes ayant une DI. Il en découle trois conditions qui apparaissent cruciales pour y parvenir.

### **La participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle : un portrait de la situation**

La participation sociale peut être vue comme une dimension essentielle du fonctionnement humain (Fougeyrollas, 2010), engendrant un rapport satisfaisant à soi-même et aux autres membres de la communauté. D'une part, le fait de s'accomplir, d'agir de manière autodéterminée et de se réaliser à travers des activités significatives pour soi permet d'exercer un contrôle sur sa vie. D'autre part, la participation sociale permet de tisser des liens avec les autres membres de la communauté. Le fait d'être intégré à la société et de jouer un rôle social reconnu, dans lequel il est possible d'apporter sa contribution, permet la création de rapports réciproques (Proulx et Dumais, 2010). De plus, un lien étroit entre la participation sociale, l'autodétermination et la qualité de vie des personnes est clairement démontré par les écrits scientifiques (Nota et al., 2007; Proulx, 2008; Lachapelle et al., 2005). Pour toutes ces raisons, la participation sociale est une voie incontournable pour l'épanouissement de chaque personne dans sa communauté. Or, à l'heure actuelle, et malgré le nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes dans le champ du handicap ayant lieu depuis les années 1980 (Gagnier et Lachapelle, 2002), les personnes ayant des incapacités continuent à présenter un niveau de participation sociale très inférieur à celui de la population générale (O'Neill, 2006; Verdonschot et coll., 2009). Parmi cette population déjà en situation d'exclusion et de marginalisation, les personnes présentant une DI sont les plus désavantagées, se démarquant par leur faible niveau de participation (Verdonschot et al., 2009).

Considérant l'importance de la participation sociale et de l'autodétermination dans la vie des gens, il importe de s'attarder aux déterminants qui leur sont liés. À cet effet, Wehmeyer et Bolding (2001) identifient trois principaux éléments influençant l'émergence de l'autodétermination : les capacités individuelles, qui relèvent des apprentissages et du développement des personnes ; les occasions, qui proviennent de l'environnement ; et le soutien offert ainsi que la présence d'accommodements. Si certaines compétences sont nécessaires pour parvenir à faire des choix, la présence d'occasions pour en faire l'est tout autant ; cette dernière variable se présentant d'ailleurs comme l'un des plus puissants prédicteurs de l'autodétermination des personnes ayant une DI (Wehmeyer et Garner, 2003; Wehmeyer et Abery, 2013). En effet, les personnes qui fréquentent des milieux proposant des occasions pour faire

des choix et qui bénéficient d'un soutien adéquat pour prendre des décisions tendent à présenter un niveau d'autodétermination plus élevé.

Cela met en lumière la pertinence de déployer, dans l'intervention, des efforts allant dans ce sens. Il importe notamment d'offrir aux personnes ayant une DI de plus amples occasions de participation et d'autodétermination (Wehmeyer et Abery, 2013). À cet effet, le rôle joué par les intervenants est clé, ceux-ci étant bien placés pour influencer l'expression de leur autonomie par leur manière d'entrer en relation avec elles et le soutien qu'elles leur offrent (Kelm, 2010). Or, cette influence peut aussi être contraire à la participation sociale, comme en témoignent des personnes qui présentent une DI en indiquant avoir souvent l'impression que les intervenants adoptent une attitude paternaliste à leur égard, se plaçant en position d'experts et décidant seuls de leurs besoins et des services auxquels elles ont droit (Stainton, Chenoweth et Bigby, 2010). Sachant que des interventions appropriées peuvent réduire l'oppression et la marginalisation que vivent ces personnes (Carter, Munro et Matin, 2013), il apparaît essentiel de permettre aux personnes présentant une DI de vivre des rapports sociaux différents, où l'oppression n'a pas sa place. C'est avec cette préoccupation en tête que le cadre théorique du PPH a été choisi pour guider la démarche d'éducation à la citoyenneté dont il est ici question.

## **CADRE D'ANALYSE**

Afin de renouveler l'intervention en faveur d'une plus grande participation sociale des personnes ayant une DI, il importe de choisir un cadre d'analyse et une approche d'intervention qui soient porteurs d'une philosophie émancipatrice (Gagnier, Proulx et Lachapelle, 2002), en cohérence avec l'idéal égalitaire recherché et le souhait de vivre dans une société plus inclusive.

### **Déstigmatiser le phénomène du handicap à l'aide du processus de production du handicap**

Le processus de production du handicap (PPH) fournit un cadre conceptuel et explicatif pour tenir compte des causes et des conséquences liées aux limitations que peuvent rencontrer les individus en raison de maladies, de traumatismes ou de toutes atteintes au développement ou à l'intégrité (Fougeyrollas, 2010). Il situe les individus sur un continuum, qui va de la situation de participation sociale optimale à la situation de handicap complète. Pour ce faire, il mesure la réalisation de leurs habitudes de vie (activités courantes et rôles sociaux), qui doit toujours être comprise en fonction des facteurs personnels et environnementaux qui favorisent ou freinent la capacité des individus à y prendre part (Fougeyrollas, 2010). De ce fait, le PPH apporte un éclairage nouveau sur le sens des situations de handicap en s'opposant à une vision médicale, pour laquelle le handicap serait vu comme une condition intrinsèque aux personnes. Tout cela met en lumière le fait que des aménagements, des mesures de soutien, ainsi que de l'aide technique ou humaine, peuvent favoriser la participation sociale, et même faire disparaître la situation de handicap (RIPPH, 2016). Ces éléments, relatifs à l'intervention sociale, agissent alors comme des facteurs environnementaux sur la participation sociale, en soutenant les personnes dans la pleine réalisation de leurs habitudes de vie.

### **S'éduquer à la citoyenneté, pour bâtir une société fondée sur des relations authentiques et réciproques**

L'éducation à la citoyenneté « concerne la personne et ses relations avec les autres, la construction d'identités personnelles et collectives, et les conditions du "vivre ensemble" » (O'Shea, 2003, p. 10).

C'est une approche qui entend renforcer la cohésion sociale, en travaillant au développement de relations authentiques et en misant sur la reconnaissance de valeurs communes, telle que l'égalité dans la différence et le respect des droits humains. Pour veiller à ce que chaque personne puisse avoir sa place dans la société et y contribuer de la manière qu'elle le désire, l'éducation à la citoyenneté reconnaît l'importance d'« offrir des possibilités de participation, [de] développer les aptitudes à la participation et [de] réduire les obstacles s'y opposant » (O'Shea, 2003, p. 19). À cet effet, O'Shea (2003, p. 13) affirme que « les individus ou les groupes apprennent mieux quand ils participent activement à leur apprentissage, [...] en tirant parti de leurs compétences et/ou en en développant de nouvelles. [...] Par ce processus pédagogique, l'apprenant est un partenaire actif du processus d'apprentissage plutôt que le destinataire passif du savoir ». Le potentiel et la capacité d'autodétermination des membres sont ainsi reconnus et mis à contribution dans le groupe, ce qui mène à une transformation des relations, à une réappropriation du pouvoir par ses membres.

Tout cela pointe vers la notion d'empowerment, qui se présente comme un levier intéressant en vue de concrétiser le projet d'intervention puisqu'il coïncide à la fois avec l'éducation à la citoyenneté et les réalités des personnes ayant une DI. Alors que « certaines collectivités et certaines personnes ne possèdent pas, ou ont la perception de ne pas posséder, l'emprise sur les ressources qu'elles requièrent, ou sur les décisions qui sont prises pour assurer leur bien-être » (Ninacs, 2003, p. 15), l'empowerment invite à reconnaître le potentiel et la capacité des personnes à se réapproprier ce pouvoir, qui leur permet d'accéder à un mieux-être. L'intervention qui s'inscrit dans une perspective d'empowerment est alors particulièrement importante pour les individus susceptibles de vivre des situations d'oppression et de marginalisation, telles que les personnes ayant une DI. L'empowerment fait notamment appel à quatre composantes autour desquelles s'articule l'appropriation du pouvoir. Parmi celles-ci, la participation implique le passage d'une présence muette à la prise de parole, à la participation aux débats, puis à la participation aux décisions. Les compétences techniques réfèrent aux habiletés et aux connaissances permettant de s'impliquer dans l'action. L'estime de soi se définit comme le fait de reconnaître sa propre valeur, ses compétences, et d'être reconnu par les autres. Enfin, la conscience critique amène les personnes à réaliser qu'elles ne sont pas seules à avoir des problèmes, que ceux-ci sont influencés par l'organisation de la société, et que la solution à ces problèmes d'ordre structurel passe par le changement social (Ninacs, 1995).

La prise en compte du PPH et de l'approche d'éducation à la citoyenneté (s'appuyant sur les principes de l'empowerment) nous a amenées à réfléchir à un cadre d'intervention qui mettrait en lumière la façon dont la participation citoyenne peut s'actualiser chez les personnes qui présentent des incapacités. Il en ressort que la participation citoyenne repose autant sur les capacités de l'individu de prendre sa place dans la société, que sur l'espace dont il dispose dans la communauté pour s'exprimer. Ainsi, il est d'une part possible de renforcer le pouvoir d'agir des personnes en intervenant sur leurs caractéristiques personnelles et en touchant les différentes composantes de l'empowerment (compétences techniques, estime de soi, participation, conscience critique). D'autre part, des interventions dans la communauté pour sensibiliser le public peuvent mener à des attitudes plus favorables et à davantage d'occasions de participation. Qui plus est, il est possible de poser l'hypothèse que ce processus n'est pas linéaire, mais plutôt que les différentes composantes sont interdépendantes et s'alimentent mutuellement. Par exemple, lorsque les individus se mettent en action et participent, ils acquièrent des connaissances et des habiletés importantes à l'exercice de la citoyenneté, par un processus pédagogique nommé apprentissage actif (O'Shea, 2003). Le fait de voir des personnes présentant une DI participer activement dans la société peut également remettre en cause les préjugés

à leur égard et amener la communauté à prendre conscience qu'elles ont la capacité de s'exprimer, qu'elles ont des choses à dire et qu'elles devraient être davantage écoutées. Une boucle de rétroaction continue s'insère alors entre les différentes composantes du processus, menant à la participation citoyenne. Ce cadre d'intervention, qui a inspiré la présente démarche d'intervention, est décrit plus amplement dans l'essai de Beaudoin (2015).

## MÉTHODOLOGIE

Sept adultes fréquentant un plateau de travail du CRDIQ<sup>2</sup> ont pris part à ce projet d'intervention. Les caractéristiques des participants sont précisées dans le tableau 1. Tous avaient la capacité de lire et d'écrire, et présentaient des incapacités intellectuelles légères.

**Tableau 1 : Caractéristiques des participants**

Participants	Sexe	Âge	Milieu de vie
1	Femme	55	Famille naturelle (ou biologique)
2	Femme	47	Appartement supervisé
3	Femme	28	Résidence intermédiaire (RI)
4	Homme	32	RI
5	Homme	34	Ressource de type familial (RTF)
6	Homme	36	Chambre et pension
7	Homme	40	Appartement autonome

Ces adultes se sont engagés dans une démarche d'éducation à la citoyenneté. Celle-ci s'est articulée autour des habitudes de vie valorisées par le groupe, plus particulièrement leur travail en horticulture<sup>3</sup>.

## Description du projet

Deux activités d'intervention collectives ont été réalisées en parallèle sur une période de 16 semaines : le projet horticole et les rencontres de discussion. La première activité avait lieu un avant-midi par semaine, alors que la seconde se déroulait la même journée, en après-midi. Chaque activité

<sup>2</sup> « Les plateaux de travail sont des milieux intégrés dans des entreprises, commerces ou organismes communautaires qui doivent fournir à la personne, dont le projet de vie prévoit l'accès à des activités de travail, des occasions de travailler et de côtoyer des travailleurs réguliers tout en réalisant des tâches valorisantes et utiles à la communauté. Les activités proposées ont pour objectif d'initier la personne à l'exécution d'une tâche dans un contexte de travail réel. Elles permettent à la personne de développer des qualités normalement demandées sur le marché du travail ». (CRDIQ, 2016, par. 30)

<sup>3</sup> Le plateau de travail est situé dans une école de formation professionnelle. Accompagnés d'une éducatrice spécialisée qui les assiste dans leurs tâches quotidiennes, les travailleurs offrent un soutien aux activités de formations du secteur horticole. Leurs tâches consistent notamment à entretenir les serres, à arroser les plantes et les fleurs, à préparer des semis, à laver des pots, à aider les étudiants lors de ventes de végétaux organisés par l'école, etc.



était d'une durée d'environ 2 h 30, comprenant une pause, et se déroulait sur les lieux de travail, un endroit familier et accessible pour les participants. Ensemble, ces activités menaient à une démarche intégrée d'éducation à la citoyenneté ancrée dans la réalité des participants. Structurée selon les principes de l'empowerment, cette initiative permettait la mise en place d'un espace de participation et de prise de décisions, espace qui visait non seulement à offrir un terrain sécurisant afin que ces personnes puissent développer des connaissances et des habiletés civiques (affirmation de soi, prise de décision et capacité de faire des choix, habiletés de travail en équipe, connaissances pratiques sur le fonctionnement des groupes et le processus démocratique), importantes à la vie en communauté, mais aussi à mieux les outiller afin qu'elles puissent agir sur des éléments de leur contexte pour éliminer ce qu'elles identifient comme des obstacles à leur participation sociale.

Les rencontres de discussion prenaient la forme d'ateliers participatifs réalisés en groupe, au travers desquels les participants avaient l'occasion d'explorer les thèmes de l'autonomie et des préjugés, des sujets qu'eux-mêmes avaient retenus en début de démarche<sup>4</sup>. Le projet horticole exploitait quant à lui une sphère importante de la participation sociale, le travail, en permettant aux participants d'aller plus loin dans leur rapport à leur emploi. À travers celui-ci, ils étaient encouragés à mener un projet de groupe leur donnant une première occasion d'expérimenter un processus horticole complet. C'est ainsi qu'ils ont réalisé toutes les étapes du travail menant à la production de fines herbes en pots, de la première semence, jusqu'à la vente du produit, mettant en pratique plusieurs techniques horticoles. Ce projet visait à mettre en application et à expérimenter les principes propres à la participation. Il cherchait aussi à mettre à contribution d'importantes habiletés liées à l'autodétermination; étant les experts de leur projet, les participants devaient prendre leurs propres décisions, faire des choix, résoudre des problèmes, se fixer des buts, etc. Tout le monde avait des responsabilités (p. ex., coanimateur, secrétaire, responsable de la création d'un outil de sensibilisation, etc.), qui variaient au fil des rencontres, et chaque membre du groupe était donc un acteur important au sein de l'équipe. La vente de fines herbes, l'aboutissement du projet, a servi de plate-forme au groupe afin que les participants montrent à leur entourage (intervenants, proches et personnes qu'ils côtoient au quotidien dans leur environnement de travail) de quoi ils étaient capables, en leur présentant une réalisation dont ils étaient fiers. Aussi, ils ont profité de l'événement pour lancer, de manière originale, des messages de sensibilisation contre le phénomène de l'intimidation, un sujet qui les touche et qu'ils ont longuement abordé et analysé ensemble à travers les ateliers participatifs ainsi que l'élaboration d'un plan d'action collectif pour lutter contre cette problématique. C'est ainsi que les clients de la vente pouvaient lire, sur les pots de fines herbes, des slogans tels qu'« arrêtons l'intimidation, il y a d'autres options », « plutôt que de se juger, apprenons à s'aimer » et « ensemble, semons un monde meilleur pour vivre dans l'égalité ». Cette démarche s'inscrivait dans une perspective d'émancipation.

---

<sup>4</sup> Les thèmes suivants ont également été couverts : s'engager, faire partie d'un groupe, mes défis, la résolution de problème, les étiquettes (préjugés), mes droits, des pistes de solutions, agir ensemble, etc. Chaque rencontre de discussion suivait à peu près le même ordre du jour : le « quoi de neuf », où les participants pouvaient parler d'eux-mêmes ou d'une nouvelle d'actualité qui les intéressait; un retour sur la rencontre précédente; le contenu de la présente rencontre (activité participative permettant de faire des liens avec des concepts plus « théoriques »); et finalement un bilan (écrit ou oral) de la rencontre par les participants, guidé par des questions ouvertes qui leur étaient posées.

## Méthode d'évaluation

Alors que l'empowerment a appuyé, par ces principes, la démarche d'éducation à la citoyenneté, ce concept s'avère tout aussi utile pour constituer le cadre d'évaluation. « Le mot empowerment est utilisé pour désigner cette capacité d'action ainsi que le processus pour l'atteindre, c'est-à-dire le processus par lequel un individu ou une collectivité s'approprie le pouvoir ainsi que sa capacité à l'exercer » (Ninacs, 2003, p. 21). Ainsi, à l'image d'une visée d'empowerment, l'évaluation devait s'attarder non seulement aux résultats de l'intervention, mais aussi au processus dans le cadre duquel peut s'élaborer une éventuelle appropriation du pouvoir par les principaux intéressés. C'est sur ces derniers résultats que se concentre le présent article.

Trois types de données étaient recueillies à la suite de chaque atelier participatif. Celles-ci provenaient : 1) d'un résumé des propos tenus par les participants, rédigé par l'intervenante; 2) des observations consignées au journal de bord de l'intervenante; et 3) des commentaires exprimés à l'oral ou à l'écrit par les participants dans les bilans auxquels ces derniers étaient invités à répondre suivant chaque rencontre de groupe. Ces données recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu, de type thématique. Pour soutenir l'analyse, une grille de codification thématique élaborée à partir des dimensions tirées du cadre d'analyse a été utilisée. Deux principaux outils d'évaluation ont permis de structurer cette grille d'analyse; il s'agit des points de repère de l'empowerment individuel et communautaire (Racine, s.d.), ainsi que des déterminants de la participation : appartenance, pouvoir, plaisir, liberté (TCFJRQ, 2011). Retenus afin de poser un regard sur le processus par lequel les participants ont pu s'approprier du pouvoir et l'exercer à travers la démarche de groupe proposée, ces outils permettaient de mettre en relation les éléments de l'intervention (contenu des rencontres, processus d'intervention, stratégies particulières adoptées) avec les moments où l'empowerment s'est davantage fait sentir. Le tout a permis de dégager des conditions paraissant propices à la reprise du pouvoir par le groupe et ses membres.

## DES PRINCIPES D'INTERVENTION POUR MIEUX SOUTENIR LA PARTICIPATION SOCIALE

L'évaluation menée montre que les moments où les participants ont le plus agi de manière participative et autodéterminée coïncident avec la mise en place d'éléments particuliers dans le groupe. L'attitude des intervenants, les techniques d'intervention et les activités des programmes paraissent alors d'une indéniable importance dans la mise en place d'un rapport plus égalitaire. Ils agissent à titre de facilitateurs pour la réalisation des habitudes de vie des individus, en interaction avec leurs facteurs personnels. À l'opposé, ils peuvent parfois agir à titre d'obstacles, en maintenant notamment un accès inégal au pouvoir. Les conditions qui se sont avérées déterminantes afin d'assurer une plus grande participation et une meilleure autonomie décisionnelle de la part des membres du groupe sont ici présentées sous forme de principes d'intervention. Elles sont ancrées dans la simultanéité des facteurs personnels et environnementaux, des éléments qui, rappelons-le, sont reconnus comme incontournables pour favoriser la participation sociale selon le PPH (Fougeyrollas, 2010).

### 1. Miser sur un processus d'apprentissage actif

Les groupes d'éducation (typologie de Toseland et Rivas, 2005) impliquent souvent une démarche encadrée, structurée et laissant moins de place à la participation des membres que d'autres types de groupe (Turcotte et Lindsay, 2008). L'intervenant y occupe généralement une place prépondérante, et

le rôle qu'il privilégie est celui d'enseignant ou de pédagogue. Or, dans le contexte où la principale cible de l'intervention est d'accroître la participation sociale, et plus particulièrement l'autodétermination des personnes, une rupture avec le fonctionnement traditionnel des groupes d'éducation semblait s'imposer. C'est ainsi que le fait de miser sur un processus d'apprentissage actif a favorisé le développement de connaissances et d'habiletés en lien avec la participation sociale.

### *1.1 Une meilleure appropriation des connaissances*

Plutôt que d'être axé sur la transmission du savoir par un expert, le savoir était construit, dans le groupe, autour du dialogue. Cela permettait non seulement d'intégrer une dimension plus participative à la démarche de groupe, mais c'était également un premier pas pour reconnaître et valoriser le potentiel des personnes, tout comme leurs savoirs d'expérience (Ampleman, Denis et Desgagnés, 2012).

Loin d'occuper une position passive, les membres du groupe étaient grandement sollicités, ils étaient invités à prendre la parole pour exprimer leur réalité. L'expression de leur vécu a notamment ouvert le dialogue sur la question des droits civiques, qui protègent les individus contre les abus et les violences, pour assurer la dignité humaine et le respect de l'autonomie de tout un chacun (Quinn et Degener, 2002). Or, malgré la présence de nombreux textes internationaux, dont la Déclaration universelle des droits de l'homme, ainsi que la Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), le constat est à la présence toujours actuelle de violations des droits civiques. C'est la réalité exprimée à travers les propos tenus par les membres du groupe, qui ont partagé des situations où ils étaient confrontés à des préjugés, au non-respect de leur autonomie, de leurs choix ainsi que de leurs décisions. Ceci dit, le partage d'expériences personnelles a contribué à la collectivisation du problème et a été riche pour développer une meilleure connaissance de leurs droits. Les commentaires suivants ont pu être récoltés :

- « Ah, toi aussi tu vis cela [se sentir jugé en raison de sa DI]! Je ne suis pas le seul... »;
- « Ça [se sentir jugé] décrit des situations qu'on vit chaque jour »;
- « Je vis les mêmes choses à la maison »;
- « Tout le monde peut vivre de l'intimidation »;
- « [L'intimidation] peut toucher tout le monde ».

Non seulement les membres du groupe ont développé une compréhension nouvelle du phénomène de l'intimidation, qu'ils ont qualifié de problématique sociale, mais ensemble, ils ont posé des actions concrètes pour dénoncer ce phénomène, à travers un projet de sensibilisation. D'une part, ce passage de la réflexion à l'action laisse croire à une réappropriation du pouvoir, par rapport à celui qui leur échappait alors qu'ils étaient victimes d'intimidation. D'autre part, le fait d'être actif dans la dénonciation de cette problématique a permis d'engager plus amplement le dialogue sur ce sujet, menant à une compréhension plus élaborée de celui-ci que si le savoir était transmis de manière passive d'un « expert » à un « apprenant ».

## 1.2 Développement d'habiletés importantes à la vie en communauté

Si la participation nécessite certaines connaissances et habiletés, celles-ci se développent notamment en participant (O'Shea, 2003). Or, plusieurs participants ont admis avoir eu l'occasion d'expérimenter pour la première fois, à travers la démarche de groupe, certains comportements liés à l'empowerment (p. ex., se faire demander son point de vue et participer au processus décisionnel d'un groupe, prendre la parole devant un grand groupe, etc.). Ainsi, même si les membres du groupe se connaissaient avant le début du projet d'intervention, ils n'avaient pas eu beaucoup d'occasions d'expérimenter le travail en équipe, puisqu'ils travaillent souvent sur des tâches séparées dans le cadre de leur emploi. Le projet horticole leur a permis de s'investir dans une démarche collective. Les participants étaient amenés à prendre leurs propres décisions et à faire des choix ensemble. Ce faisant, d'importantes habiletés ont été mises à contribution, notamment sur le plan de l'affirmation de soi et du travail en équipe.

Pour un des participants, se qualifiant lui-même de timide, prendre la parole devant ses coéquipiers représentait tout un défi. Les rencontres de discussions l'ont amené, peu à peu, à prendre une place plus importante dans le groupe. De plus, il a accepté de coanimer une activité lors d'une rencontre et il s'est très bien exprimé devant ses coéquipiers. Cela montre les progrès qu'il a faits par rapport à ce défi, qu'il s'était lancé. Un autre participant mentionnait, en début de démarche, qu'il était difficile pour lui d'accepter de ne pas avoir toujours raison. Or, le fait d'être confronté, lors de la démarche de groupe, à des points de vue différents des siens l'a amené à reconnaître que les autres peuvent avoir des opinions qui diffèrent des siennes sans pour autant être moins valables. Voilà des exemples significatifs démontrant que l'expérience de la participation à un processus d'apprentissage actif contribue au développement d'habiletés importantes à la vie en communauté.

## 2. Créer une nouvelle distribution du pouvoir

Le rôle d'intervenant est traditionnellement lié à un plus grand pouvoir par rapport aux autres participants du groupe. Il s'accompagne d'un accès privilégié à la prise de parole et aux décisions (Duval, Filion et Fournier, 2011). Afin de faire autrement dans le projet d'intervention, de multiples occasions ont été créées au cours de la démarche pour favoriser une distribution du pouvoir au sein du groupe qui soit la plus égalitaire possible. De manière concrète, les participants étaient impliqués dans l'animation des rencontres et dans les décisions entourant la démarche.

### 2.1 Prise de parole à travers la coanimation des rencontres

Une des stratégies les plus importantes qui a été utilisée pour permettre aux participants d'expérimenter une nouvelle répartition du pouvoir au sein du groupe est sans doute de leur avoir proposé d'assurer la coanimation du groupe. Cela a véritablement marqué un tournant dans la dynamique de groupe, tel que cela a pu être documenté à l'aide des outils sur les déterminants de la participation (TCFJRQ, 2011) et les points de repère de l'empowerment (Racine, s.d.). Tour à tour, les participants sont devenus « les leaders » du groupe, en posant des questions aux autres, en les aidant, ce qui laisse croire que « des personnes non perçues comme leader ont été intégrées » (Racine, s.d., p. 7). Un autre indice est que les participants les plus silencieux étaient régulièrement encouragés à prendre la parole par tous les membres du groupe, qui souhaitaient connaître leur avis. Par la coanimation du groupe, les participants ont par le fait même assumé de nouvelles responsabilités. Ils

ont eu le « pouvoir d'initier des choses » (TCFJRQ, 2011, p. 80) et sont « devenus des acteurs importants » (TCFJRQ, 2011, p. 79) en influençant la démarche de groupe d'une nouvelle manière. Cette expérience a également contribué à accroître le sentiment d'être membre à part entière du groupe.

## 2.2 *Droit de regard et d'influence sur les décisions*

Plusieurs autres activités se sont révélées importantes afin de permettre aux participants d'influencer la démarche de groupe. Par exemple, un atelier réalisé lors d'une rencontre pré-groupe leur a permis d'identifier leurs thèmes préférés, autour desquels a pu être élaborée une programmation correspondant à leurs besoins. C'est ainsi que les membres du groupe ont manifesté leur intérêt pour le thème de la reconnaissance de leur autonomie et celui de la lutte aux préjugés, des notions relatives aux droits civiques. Ils ont nommé très clairement leur besoin d'avoir des occasions de montrer de quoi ils sont capables et de faire les choses « par eux-mêmes ». Les participants ont également eu un rôle de premier plan à jouer quant à la détermination des objectifs du projet de sensibilisation. À partir de ceux-ci, ils ont collectivement conçu un plan d'action. Ce processus a été réalisé de manière participative et démocratique : les participants ont été amenés à suggérer des moyens d'action possibles, à les analyser, à prendre une décision et à la mettre en œuvre. Cette démarche permet de croire que le pouvoir a été distribué de manière équitable dans le groupe lors de plusieurs moments clés, et que les décisions se sont prises collectivement et par consensus, tous des critères permettant de reconnaître la dynamique d'empowerment communautaire (Racine, s.d.).

## 3. **Rechercher un équilibre entre soutien et liberté**

Un questionnement incontournable qui a teinté la relation avec les participants du groupe est la recherche d'un équilibre entre le besoin d'encadrement et d'autonomie, de soutien et de liberté. D'une part, comme l'observe aussi Sarrazin (2012), il est rapidement apparu évident qu'un accompagnement trop serré de la part de l'intervenante en venait à réduire les occasions qu'avaient les personnes de s'affirmer, de faire des choix et de développer leurs capacités d'autodétermination. À cet effet, une attention particulière a dû être portée au fait de ne pas surcharger les rencontres, tel que le suggèrent Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescou et Héroux (2009). En effet, il était préférable de couvrir moins de thèmes, en s'assurant plutôt que l'idée principale était bien mise en valeur. Les rencontres moins chargées étaient bénéfiques, puisqu'il était ainsi plus facile pour les participants de s'approprier le contenu et d'échanger sur celui-ci. Les observations consignées dans le journal de bord de l'intervenante vont dans ce sens ; le temps de parole de l'intervenante et des membres du groupe était effectivement mieux partagé lorsqu'un nombre plus restreint de sujets était abordé au cours d'une même rencontre.

D'autre part, un encadrement et un soutien inadéquat et insuffisant peuvent être tout autant dommageables. Ils semblent agir en tant que facteurs environnementaux influençant la participation sociale, dans l'optique où ils soutiennent les personnes dans les défis quotidiens qu'ils rencontrent en lien avec leurs limitations. C'est ainsi qu'il a été possible d'observer l'influence de plusieurs stratégies d'intervention permettant aux participants d'arriver mieux préparés aux rencontres de groupe. Par exemple, l'utilisation d'un calendrier permettant de planifier ensemble les prochaines étapes du projet horticole et le déroulement des rencontres à venir s'est avéré un très bon outil. En plus d'impliquer les participants dans la planification des rencontres, laissant ainsi une plus grande partie du pouvoir aux mains du groupe, ce calendrier a amené les participants à se présenter aux rencontres avec des idées

qu'ils avaient préparées à cet effet. Des petits exercices à réaliser entre les rencontres de groupe se sont montrés pertinents, particulièrement lorsqu'un travail d'introspection, demandant plus de temps de réflexion, était proposé. Par exemple, nous avons abordé le thème des préjugés lors de deux rencontres. Alors que la première rencontre a été beaucoup moins participative que ce qui était attendu par l'intervenante, les participants sont arrivés lors de la deuxième rencontre avec de nombreux exemples de situations vécues ou dont ils avaient été témoins concernant la non-reconnaissance de leur autonomie. Cette rencontre a été riche, non seulement parce que tous les participants ont fréquemment pris la parole, mais également parce que certains d'entre eux ont pris le leadership et ont assuré eux-mêmes l'animation de la rencontre. La mise en place de rencontres individuelles avec les participants en préparation aux rencontres de groupe est un troisième exemple de stratégie de soutien ayant été fort bénéfique pour soutenir la participation des membres du groupe. Ces moments ont favorisé la dynamique d'empowerment, en plus d'assurer un accompagnement plus soutenu et personnalisé. Il était ainsi possible de prendre un temps pour mieux comprendre les objectifs personnels de chacun, pour les aider à se fixer des défis réalistes, correspondant à leurs besoins et désirs.

Tout cela met en lumière la nécessité, pour les intervenants, d'être en constante recherche d'un équilibre entre soutien et liberté. Alors qu'un encadrement trop serré réduit les occasions de participation, il semble que de tomber dans le piège de fournir un encadrement ou un soutien insuffisant aux membres du groupe reviendrait en quelque sorte à ignorer leurs besoins, et poserait tout autant obstacle à leur participation.

## **DISCUSSION**

À la lumière des données obtenues, le cadre théorique du PPH et l'éducation à la citoyenneté semblent des voies prometteuses pour favoriser la participation sociale des personnes ayant une DI, puisqu'ils suggèrent une approche d'intervention susceptible de contribuer à la reprise du pouvoir par les participants. Cette approche tend à multiplier les occasions de participation et contribue à réduire les obstacles s'y opposant.

D'abord, en cessant de voir la participation uniquement comme une finalité pour les personnes ayant une DI et en reconnaissant qu'il s'agit également d'un moyen, la dimension participative pourrait être mieux intégrée à l'intervention. Il est possible de penser qu'elle pourrait en venir à enclencher la rupture de ce cercle vicieux, où peu d'occasions de participation vont de pair avec des connaissances et des habiletés limitées face à la participation. De ce fait, elle pourrait créer un tout nouvel ordre des choses, à l'avantage des personnes concernées, combinant de nombreuses occasions de participation et des connaissances et habiletés appropriées à la participation. En étant construit de manière à ce que les membres vivent le processus d'autodétermination à travers la participation au groupe, il semble alors que le programme d'intervention en vient à toucher à une dimension importante, qui illustre particulièrement bien l'interaction continue entre les facteurs personnels et environnementaux, centrale au modèle du PPH.

En plus d'agir à la fois sur les facteurs personnels et environnementaux, l'éducation à la citoyenneté entraîne des retombées pour tous les acteurs impliqués. D'une part, à travers les espaces de discussion mis en place, les personnes ayant une DI peuvent s'engager dans une démarche d'action-réflexion leur permettant d'arriver mieux outillés dans la société pour prendre la place qui leur revient et mettre de l'avant leurs revendications, en vue d'un changement social. D'autre part, la démarche est tout aussi pertinente pour les intervenants eux-mêmes. Ensemble, ils en viennent à développer un savoir et une

conscience critique de l'organisation sociale. Les intervenants se forment donc simultanément et apprennent à mieux comprendre les systèmes d'oppression, dans lesquels ils peuvent jouer un rôle en raison, notamment, de leur statut professionnel privilégié. Ils peuvent ainsi être mis face à leurs contradictions et aux incohérences qui se dessinent dans leur pratique, de manière à ce qu'ils puissent agir sur celles-ci et tenter de mieux partager le pouvoir. En effet, le dialogue engagé avec les personnes ayant une DI, ainsi que la compréhension approfondie de la réalité de l'autre qui en découle, sont susceptibles de rendre les intervenants plus attentifs à la manière dont ils peuvent utiliser leur statut et leur pouvoir d'intervenant au profit d'une plus grande autodétermination des personnes ayant des incapacités (Barnes, 1992).

Par la mise en place d'un dialogue entre les acteurs impliqués, fondé sur les principes d'égalité et la reconnaissance de l'autonomie respective de chacun, l'éducation à la citoyenneté aspire à une nouvelle distribution du pouvoir. Pour ce faire, elle accorde une importance centrale aux savoirs expérientiels et citoyens, lesquels sont essentiels pour développer des pratiques qui soient réellement porteuses et significatives pour les communautés concernées (Lavoie et Panet-Raymond, 2011). Elle permet aussi aux personnes en situation d'oppression et aux intervenants de se former ensemble pour devenir des partenaires dans la lutte aux inégalités sociales, engagés à agir sur la réalité socioculturelle pour éliminer les obstacles à la participation sociale.

À cet effet, il est possible de penser qu'un des éléments majeurs qui pose toujours obstacle à la participation sociale des personnes ayant des incapacités se rapporte au regard même qui est posé sur le phénomène du handicap. Fougeyrollas (2007, p. 17) affirme que « le poids de la responsabilité des conséquences sociales est encore essentiellement attribué à une relation causale avec les déficiences et incapacités selon un modèle individuel de conception du "handicap" ». C'est ce qui se dégage des programmes d'intervention qui se concentrent uniquement sur les facteurs personnels pour favoriser la participation sociale des personnes ayant une DI. Ces programmes véhiculent en quelque sorte le message que les personnes doivent changer et renforcer leurs habiletés si elles souhaitent parvenir à une plus grande participation, en ignorant les barrières relevant de l'environnement. Une approche telle que celle mise de l'avant dans cet article, s'appuyant sur l'interrelation entre les facteurs personnels et environnementaux, semble plus apte à comprendre l'expérience des incapacités dans sa globalité et sa complexité. Elle semble également plus favorable au déploiement de pratiques respectueuses du potentiel et des capacités des individus.

## **CONCLUSION**

L'expérience d'intervention présentée dans cet article marque une volonté de contribuer au renouvellement de l'intervention en faveur d'une plus grande participation sociale des personnes présentant une DI. Pour les intervenants, un enseignement précieux peut en être tiré : il est important de reconnaître les forces des personnes, leurs ressources et leur savoir-faire, afin de ne pas participer à l'impuissance trop souvent imposée aux personnes placées en situation de marginalisation. Pour ce faire, il apparaît essentiel d'introduire des changements de rapports entre les intervenants, les personnes ayant une DI, les établissements leur offrant des services et la communauté. Un premier signe de cet engagement peut s'incarner dans le désir de revoir non seulement le travail des intervenants, mais aussi celui des chercheurs, occupant une place sociale « privilégiée ».

Intégrer les principes de l'éducation à la citoyenneté aux différents contextes d'intervention qui touchent les personnes ayant une DI, c'est veiller à impliquer ces dernières au cœur du processus de

transformation en faveur de leur participation sociale optimale. C'est l'occasion de reconnaître et de réaffirmer la capacité de ces personnes de prendre la parole et d'occuper un rôle de premier plan dans leur vie. De cette manière, il est possible d'aller à la rencontre de l'autre et d'instaurer un véritable dialogue entre les acteurs impliqués. Miser sur l'éducation à la citoyenneté semble alors une voie tout indiquée pour la construction de nouveaux rapports sociaux, pour un véritable « vivre ensemble » dans une société qui serait non seulement plus respectueuse des aspirations, des potentiels et des expériences de chacun, mais qui reconnaîtrait également l'apport essentiel de tout individu à l'enrichissement collectif.

**BEAUDOIN, Raphaëlle**

**RAYMOND, Émilie**

## **RÉFÉRENCES**

- Ampleman, G., L. Denis et J.-Y. Desgagnés (dir.) (2012). *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Barnes, C. (1992). « Qualitative research: valuable or irrelevant? », *Disability, handicap & society*, vol. 7, n° 2, p. 115-124
- Beaudoin, R. (2015). *Éducation citoyenne auprès d'un groupe de personnes présentant une déficience intellectuelle : une démarche d'appropriation du pouvoir d'agir et d'action sociale*, Essai de maîtrise. Université Laval.
- Carter, I., S. Munro et S. Martin (2013). « Exploring Autonomy in Group Work Practice with Persons with Intellectual Disabilities », *Social work with groups*, vol. 36, nos 2-3, p. 236-248.
- CRDIQ (Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Québec) (2016). *Engagés aujourd'hui pour bâtir demain*. Repéré à <<http://www.crdiq.qc.ca/services-clientele-di.html>>.
- Duval, M., E. Filion et P. Fournier (2011). « Intervenir pour favoriser l'agir ensemble », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 23, n° 2, 26-46.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2007). « Modèles individuel, social et systémique du handicap. Une dynamique de changement social », *Développement humain, handicap et changement social, Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, vol. 16, n° 2, p. 7-21.
- Gagnier, J.-P., et Lachapelle, R. (2002). *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.



- Gagnier, J.-P., R. Proulx et R. Lachapelle, R. (2002). « Participation et changement de rapport en déficience intellectuelle », dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.1-16.
- Guerdan, V., G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (dir.) (2009). *Participation et responsabilités sociales : un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle*, Berne (Suisse), Peter Lang.
- Julien-Gauthier, F., C. Jourdan-Ionescu et J. Héroux (2009). « Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 20, p. 178-188.
- Kelm, J.F. (2010). *Intellectual disability and the interdependent expression of self-determination*, Thèse de doctorat. Université du Manitoba.
- Lachapelle, Y., M.L. Wehmeyer, M.-C. Haelewyck, Y. Courbois, Y., K.D. Keith, R. Schalock, M. A. Verdugo et Walsh, P. N. (2005). « The relationship between quality of life and self-determination: an international study », *Journal of intellectual disability research*, vol. 49, n° 10, p. 740-744.
- Lavoie, J., et J. Panet-Raymond (2011). *La pratique de l'action communautaire* (3<sup>e</sup> éd.), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ninacs, W. (2003). *L'empowerment et l'intervention sociale*, Montréal, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine.
- Ninacs, W. (1995). « Empowerment et service social : approches et enjeux », *Service social*, vol. 44, n° 1, p. 69-93.
- Nota, L., L. Ferrari, S. Soresi et M. Wehmeyer (2007). « Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability », *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 51, n° 11, p. 850-865.
- OPHQ (Office des personnes handicapées du Québec) (1984). *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Drummondville, Office des personnes handicapées.
- O'Neill, B. (2006). *Human capital, civic engagement and political participation: turning skills and knowledge into engagement and action*, Ottawa, Canadian Policy Research Networks.
- ONU (Organisation des Nations Unies) (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>>.
- O'Shea, K. (2003). *Éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004 : Comprendre pour mieux se comprendre – Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg (France), Conseil de l'Europe – Éducation à la citoyenneté démocratique.

- Proulx, J. (2008). *Qualité de vie et participation sociale : deux concepts clés dans le domaine de la déficience intellectuelle. Une recension des écrits*, Montréal, Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales (LAREPPS).
- Proulx, J., et L. Dumais (2010). *De nouvelles pratiques interorganisationnelles pour une plus grande participation sociale des personnes vivant avec une déficience intellectuelle*. Montréal, Québec : Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales (LAREPPS).
- Quinn, G., et T. Degener (2002). *Droits de l'homme et invalidité. L'utilisation et l'usage potentiel des instruments des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme dans la perspective de l'invalidité*. New York et Genève, Nations Unies.
- Racine, S. (s.d.). *L'empowerment. Démystification des concepts et du cadre de référence*. Document inédit.
- Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH). (2016). *Qu'est-ce que la participation sociale ?* Repéré à <<http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph>>.
- Ruel, J., B. Kassi et A. C. Moreau (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible. Critères de lisibilité, d'intelligibilité et de langage simplifié pour soutenir la rédaction de documents destinés aux personnes ayant des compétences réduites en littératie*. Repéré à <<http://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Communication/Guide-pavillon-parc.pdf>>.
- Sarrazin, C. (2012). « À propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *Développement humain, handicap et changement social*, vol. 20, n° 3, p. 93-101.
- Stainton, T., L. Chenoweth et C. Bigby (2010). « Social work and disability: An uneasy relationship », *Australian Social Work*, vol. 63, n° 1, p. 1-3.
- TCFJRQ (Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec) (2011). *Accueil et formation des administrateurs*. Repéré à <<http://forumsjeunesse.qc.ca/wp-content/uploads/2014/11/Guide-accueil-et-de-formation-des-administrateurs.pdf>>
- Toseland, R.W., et R.F. Rivas (2005). *An introduction to group work practice* (5<sup>e</sup> éd.), Boston, Pearson/Allyn and Bacon.
- Tremblay, M. (2009). « La participation citoyenne, l'engagement civique et l'efficacité politique de personnes membres de comités des usagers et d'associations », *Recherches en communication*, n° 32, 119-133.
- Turcotte, D., et J. Lindsay (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes* (2<sup>e</sup> éd.), Montréal, Gaëtan Morin/Chenelière éducation.
- Verdonschot, M.M., L.P. DeWitte, E. Reichrath, W.H. Buntinx et L.M. Curfs (2009). « Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings », *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 53, n° 4, p. 303-318.

Wehmeyer, M.L., et B.H. Abery (2013). « Self-determination and choice », *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 51, n° 5, p. 399-411.

Wehmeyer, M.L., et N. Bolding (2001). « Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments », *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 45, n° 5, p. 371-383.

Wehmeyer, M.L., et N.W. Garner (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomus functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 16, n° 4, p. 255-625.