

# Le partenariat et la participation à l'intérieur de services pour personnes en situation de handicap

Michele MAINARDI et Paola SOLCA \*

Pour soutenir et promouvoir le partenariat dans des contextes institutionnels qui s'occupent de la prise en charge socio-éducative et de l'émancipation d'adultes en situation de handicap, les auteurs ont orienté leurs recherches et leurs pratiques vers la création d'opportunités d'échange ciblées, dont une approche dialogico participative structurée nommée «Palmi», sensibles et attentives aux spécificités du contexte d'application, aux caractéristiques d'hétérogénéité des interlocuteurs et des groupes d'intérêts.

## 1. Partenariat et participation: cela ne va pas de soi!

L'attention portée aux soins et à la promotion d'échanges dialogiques à l'intérieur de structures éducatives et d'accueil qui s'occupent de services pour personnes adultes en situation de handicap (Magerotte, 2000), nous a amenés à approfondir – en collaboration directe aussi avec les partenaires du «terrain» – les fondements, l'intérêt et les pratiques de l'organisation participée à l'intérieur du domaine considéré (Mainardi, 2003). Nous avons aussi orienté certaines de nos recherches vers la création d'opportunités d'échanges ciblés, sensibles et attentifs aux spécificités du contexte d'application, aux caractéristiques hétérogènes des interlocuteurs et des groupes d'intérêts (Mainardi, 2004). Lors de l'un de ces travaux (Mainardi et Solcà, 2004a), le partenariat a été l'objet de réflexions et de propositions fortement appréciées par les différents acteurs impliqués: les usagers, les

\* Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana / SUPSI, Dipartimento Scienze Aziendali e Sociali, Palazzo E, Manno (Suisse).  
Courriels: michele.mainardi@supsi.ch; paola.solca@supsi.ch

«proches» (parents et ou représentants juridiques) et les professionnels (opérateurs et responsables institutionnels). L'élément novateur était la reconnaissance de la légitimité et de l'importance de la voix des différents acteurs et l'offre d'opportunités formalisées d'expression et de responsabilisation institutionnelle. Si l'avis de l'usager lui-même, bien que souvent trop négligé, est fondamental pour une individualisation et une personnalisation de la prise en charge éducative, d'autres personnes (représentants juridiques, parents et professionnels), ayant eux aussi des responsabilités déclarées à son égard, doivent nécessairement pouvoir bénéficier d'opportunités dialogiques qualifiées et qualifiantes (Mainardi, 2003). Des occasions autres que celles qui sont offertes par un questionnaire de satisfaction, ou par des communications de service doivent être proposées. Le travail réalisé (Mainardi, 2004; Mainardi et Solcà, 2004a) avait comme objet le maintien et le développement de la qualité du service offert à la personne. La raison d'agencement de l'analyse a été identifiée dans la satisfaction: jugement qualitatif du service à la personne basé sur des perceptions subjectives, partielles, des indicateurs personnels ou consensuels, des paramètres standardisés, en fonction du type d'acteur appelé à s'exprimer. Une satisfaction qui est strictement corrélée à une qualité perçue, plus ou moins subjective, plus ou moins objectivée ou objectivable, pour l'un ou l'autre des interlocuteurs. Cette satisfaction est ressentie et jugée en fonction de l'un ou l'autre des axes de priorité propres à chaque acteur, ou à chaque groupe d'acteurs (parents, usagers, responsables juridiques, professionnels). Elle est également corrélée à des prestations professionnelles attendues, à des situations et à des conditions relationnelles, de travail et de vie qui, selon chacun des acteurs, devraient être assurées par le service.

## 2. Une condition du partenariat: le dialogue

La prise en compte des avis des différents porteurs d'intérêts sur certains faits et fonctionnements institutionnels, est la condition d'un partenariat réel. L'opportunité de parole et d'écoute assurée à chaque groupe d'acteurs devient elle-même une prestation qualifiant le service. Si la satisfaction par rapport aux prestations peut être définie comme

l'existence d'un écart nul ou subjectivement positif entre les prestations attendues à un moment donné (de l'histoire «acteur-institution») et les prestations subjectivement perçues par chaque acteur (Mainardi et Solcà, 2004a)

alors la valeur et le profil général du service à la personne est strictement dépendant du degré de concordance des opinions individuelles et collectives (Lambert, 2002), explicitées ou non, des divers acteurs. La qualité perçue ne correspond pas nécessairement à la qualité attendue ou à celle que l'éducateur est certain d'être en train d'assurer (Schalock, 1993; Sebastiani, 2002) de façon responsable. Les éléments de qualité préférés / attendus / demandés peuvent différer de façon significative entre eux selon l'expérience, la culture, la formation, le rôle de chaque acteur intéressé et interpellé, ainsi que selon sa relation avec la tradition, le mandat, les modèles, l'histoire institutionnelle et bien d'autres éléments constitutifs de ses arguments et de sa perception quant à la qualité du service. Une approche dialogico participative, qui vise l'explicitation interne d'attentes vis-à-vis des prestations fournies – ou à fournir – et la perception même de ces prestations de la part de chaque acteur, ne peut que rentrer dans une optique de partenariat actif. Pour l'usager et sa famille, respectivement son représentant juridique, ce changement implique l'abandon du statut de «consommateur» pour celui d'«interlocuteur» (Mainardi et Solcà, 2004b). Les avis et les arguments des acteurs institutionnels, ainsi que leurs responsabilités (droits et devoirs) d'écoute et de connaissance du mandat devraient être au cœur même de la réflexion sur la qualité des services à la personne.

### 3. Une approche dialogico participative structurée: la «Palmi»

L'explicitation des perceptions de divers interlocuteurs a pour but, à l'intérieur d'un système de service à la personne, celui de permettre et favoriser / faciliter la circularité d'une quête de la qualité, c'est-à-dire l'explicitation de préoccupations prioritaires et d'attentes réciproques, l'argumentation et l'information sur les prestations attendues et fournies. Cependant, de telles opportunités sont fortement tributaires des apports dialogiques et participatifs interpersonnels et intergroupaux (par rapport au statut d'appartenance) que chaque personne peut exercer à l'intérieur de l'institution; mais cela implique la formalisation, l'offre et l'exploitation de ce

type d'offre dialogico participative. L'approche que l'on propose se caractérise par l'intention de soutenir une expérience d'échanges participatifs qui soit positive, efficace et efficiente; elle est centrée sur le respect réciproque inconditionnel et la garantie d'une distinction constante des rôles institutionnels et contractuels et par le respect de ces conditions de la part de tous. L'offre d'une opportunité d'échanges participatifs doit renforcer les rôles et les responsabilités et ne doit être perçue comme menaçante par aucun des acteurs. Le dispositif d'échanges participatifs structurés «Palmi» s'inspire de certaines caractéristiques de la méthode Delphi et de ses développements (Adler et Ziglio, 1996), ainsi que de différentes modalités d'animation et de gestion de groupes, telles que les «groupes d'apprentissage» (Meirieu, 1984). Dans son application, l'approche doit être sensible et attentive aux spécificités du contexte d'application, à l'hétérogénéité des interlocuteurs et des groupes d'intérêts, ainsi qu'à la possibilité de contribuer de façon efficace et dans des temps acceptables à la construction de dénominateurs communs et copartagés, utiles à l'institution. Son application est gérée et animée par un modérateur / médiateur, attentif aux caractéristiques des acteurs (communication référentielle) et aux équilibres institutionnels et relationnels (Gremaud, 1991).

Le dispositif comporte cinq phases:

- *Phase I*: on demande (on fait émerger) une explicitation des éléments de satisfaction et d'insatisfaction de la part de chaque acteur, d'abord selon son point de vue et ensuite, lorsque cela est possible, selon celui qu'il croit être le point de vue des autres groupes d'acteurs (attributions).
- *Phase II*: elle vise la définition des éléments de satisfaction et des priorités pour chaque catégorie d'acteurs. Un concours d'opinions et de quête de concordance quant aux priorités a lieu à l'intérieur de chaque groupe de «pairs» (usagers, opérateurs, responsables, familiers et/ou représentants juridiques). Les résultats des différents groupes d'acteurs, ainsi que les données issues du recensement des attributions réciproques, sont repris, analysés et systématisés par les animateurs, ordonnés selon la fréquence d'apparition, sans aucun renvoi à la source (anonymat). Le produit est présenté aux responsables pour *connaissance*. Les responsables peuvent juger de l'opportunité institutionnelle de l'une ou l'autre des priorités. Leurs arguments sont repris et justifient l'éventuelle mise en «stand by» de l'un ou l'autre des aspects émergents.

- *Phase III*: copartage intergroupes quant aux priorités. En plénière, les interlocuteurs prennent connaissance des résultats (priorités et classement) et du parcours qui a conduit à la définition d'une priorité spécifique: condition qualitative «cible».
- *Phase IV*: recherche de «solution / réponse / formule de réponse» aux aspects critiques de la condition cible. Le travail est réalisé par des groupes mixtes, au sein desquels tous les acteurs sont représentés et regroupés sans qu'il y ait des rapports directs tels que parents et fils / fille, éducateur responsable et famille. Les interlocuteurs dialoguent entre eux à l'intérieur des groupes mixtes dans le but d'échanger les différentes idées et de confronter les points de vue réciproques. Sur la base de ses positions, le groupe est tenu d'envisager des propositions opérationnelles quant aux modalités à suivre pour affronter la condition cible. Les acteurs, aidés en cela par les animateurs, se soutiennent mutuellement pour permettre à chacun de s'exprimer.
- *Phase V*: prise de décision. Une fois les travaux à l'intérieur des groupes terminés, tous les acteurs se réunissent et les porte-parole exposent les différentes propositions en plénière. Les interlocuteurs sont libres de demander des compléments d'information. Les résultats des groupes sont repris par les animateurs. Il s'agit ensuite d'arriver à la définition d'un accord de collaboration (actualisation de propositions, définition de formes de collaborations futures...) symboliquement inscrit dans une «charte» commune.

En collaboration et en accord avec tous les acteurs intéressés, nous avons réalisé et expérimenté l'approche à l'intérieur d'un foyer pour personnes adultes en situation de handicap situé dans les appartements d'une maison d'une petite ville de la Suisse italienne. Sur le plan diagnostique, les usagers présentaient une déficience intellectuelle de légère à modérée. Chez certains d'entre eux, un double diagnostic (retard mental et troubles de la personnalité) était présent. Le dispositif a été activé uniquement après une information précise à tous les interlocuteurs concernant l'accord, la démarche, les présupposés et le calendrier des rencontres prévues.

Les acteurs ont adhéré avec intérêt et ils se sont engagés dans les différentes phases de l'application du dispositif. Ils ont mentionné un haut degré de satisfaction vis-à-vis de ce dispositif, au-delà des échanges thématiques, du fait même d'avoir été impliqués dans des processus dialogiques. Les stratégies adoptées pour favoriser l'implication directe des usagers relèvent d'une valorisation des capacités d'écoute et d'expression

des différents acteurs sans l'exclusion de la personne déficiente intellectuelle; cela est, à notre avis, l'un des résultats les plus importants. Les usagers ont utilisé l'espace de parole qui leur a été conféré, en faisant preuve d'une capacité à participer au dialogue en groupes, à exprimer leurs propres avis et à en apprécier l'opportunité. Un jugement positif quant aux possibilités offertes par le dispositif (espaces de dialogue, d'échange, d'écoute, de confrontation) a également été formulé par les représentants juridiques. Ces derniers affirment l'importance de pouvoir disposer d'informations concernant la vie quotidienne au sein de la structure de la part des différents interlocuteurs, tout en soulignant, dans le cas particulier, la confiance totale par rapport au travail des professionnels.

#### 4. Le partenariat: des points d'appui internes à chaque service

Les résultats de l'expérience dialogique mentionnée ci-dessus ont activé la réflexion autour d'une problématique liée à une condition qualitative très importante pour l'institution: le «projet individuel». Cette condition «cible» a été mise au centre de la concertation afin de trouver les modalités et les stratégies les plus pertinentes pour maintenir, voire améliorer la satisfaction relative aux prestations liées à cette condition, y compris la participation des parents et des usagers / interlocuteurs à la réflexion autour de ces projets éducatifs individualisés (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006).

Une réelle personnalisation de la projectualité de la relation éducative, de la relation d'aide ou d'accompagnement ne peut pas se passer de l'inclusion d'éléments issus du domaine de la subjectivité. Le professionnel peut individualiser, différencier le profil de ses intentions et de ses objectifs sur la base d'une planification qualifiée et reconnue de son action. Mais, jamais il ne pourra penser devoir ou pouvoir se substituer en tout et pour tout – en raison de la tension éthique qui sous-tend tout acte éducatif ou d'aide – à la personne elle-même ou, là où la vicariance est indispensable, à ses proches.

En accord avec les partenaires et en collaboration aussi avec une autre institution intéressée, nous avons été amenés à mettre sur pied un nouveau parcours dialogique portant sur le projet éducatif individualisé. Après une analyse globale de l'état du «problème», nous avons constaté, entre autres, que la marge d'interprétation personnelle implicitement laissée à chaque

éducateur à l'intérieur de l'équipe éducative, en ce qui concerne la traduction opérative du projet individualisé dans les actes de la quotidienneté, peut poser des problèmes significatifs et substantiels. Notamment, elle peut avoir une incidence significative sur la perception de la concordance des intentions et sur la perception de cohésion et de cohérence des actes de prise en charge de la part du collectif éducatif. La relation éducative à l'intérieur d'une équipe est réalisée et soutenue par le collectif éducatif et elle est la résultante de la somme des individualités. Peut-on parler là aussi, au cœur de l'équipe, de partenariat éducatif? A notre avis oui! Il s'agit fort probablement du point d'appui du partenariat présenté plus haut. La satisfaction des professionnels, comme nous avons pu le relever, en est tributaire.

Notre sondage a permis de constater que la perception quant au mandat institutionnel, à sa projectualité et à sa traduction opérative en termes de relation, d'instruments et de conditions de travail et situations de vie peut différer fortement d'un / une opérateur / opératrice à l'autre (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006). Ce constat nous a poussés à proposer aux institutions et aux équipes de modifier quelque peu la deuxième partie de la recherche, celle qui prévoyait une approche dialogico participative entre les différents partenaires pour une meilleure personnalisation du projet individualisé, afin de recentrer les efforts dialogiques au sein de l'équipe. Le but visé était l'explicitation interne des attentes et des perceptions quant au service à la personne, offert et à offrir; cela paraissait, aux yeux de l'équipe, comme une condition prioritaire à affronter avant d'activer des formes plus élargies de partenariat.

Chaque opérateur/trice se reconnaît assez aisément dans les principes déclarés par la structure mais pour beaucoup d'entre eux / elles, cela n'est pas suffisant pour assurer la cohérence et la cohésion interne aux équipes quant à leur actualisation quotidienne dans les agirs professionnels de chacun. À l'analyse, il apparaît clairement une présence de perceptions distantes et divergentes sur plusieurs points et l'importance d'un partenariat interne actif et dialogique quant à cet aspect, et cela malgré le fait que les usagers et les parents, interpellés eux aussi à ce sujet, aient déclaré être pleinement satisfaits par les projets et les pratiques. L'équipe est un système composite, objectivable dans ses options, ses buts et ses pratiques, mais chargé de subjectivités (Lambert, 2002). L'appréciation de l'agir du collectif, de son mandat, de sa cohésion et de sa cohérence est fondamentale pour la qualité d'action et pour le «climat» du système: ce

vers quoi les énergies du collectif et de chacun, à l'intérieur de ce système, sont orientées. Une explicitation dialogique et dynamique interne de ces perceptions, dans l'une des situations affrontée, a permis d'éviter une impasse liée à la perception de conditions internes de collaboration qu'il fallait d'abord résoudre avant de pouvoir affronter sérieusement et efficacement des aspects ponctuels du mandat tels que l'individualisation et la personnalisation du projet éducatif. Dans les deux institutions, la confrontation dialogique en équipe sur un aspect ponctuel a permis de mettre en évidence des conditions de qualité corrélées à l'aspect relationnel «many to one» et «one to many» propre au travail d'équipe et de partenariat (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006).

### Le partenariat: des points d'ancrage à soigner

Le partenariat, pour nous, ne doit pas être approché et affronté parce qu'il représente une tendance, une mode. Il doit être activé d'une part, parce que tous les partenaires croient à son importance et à sa légitimité, d'autre part pour que chacun puisse progressivement ressentir les responsabilités que cette approche comporte – mais aussi l'intérêt réciproque de ce type de démarche (Goode, Magerotte et Leblanc, 2000). Au niveau professionnel, il faut également veiller à ce que les modalités d'activation et de maintien de cet échange collaboratif soient à la hauteur des intentions et discrètes: la finalité étant l'amélioration du service à la personne, elles se doivent d'être respectueuses de chacun, de sa disponibilité, des rôles réciproques et des enjeux personnels.

### Références

- ADLER, M. et ZIGLIO, E. (1996). *Gazing into the Oracle: the application of the Delphi Method to Public Policy*. London: Jessica Kingsley.
- GOODE, D., MAGEROTTE, G. et LEBLANC, R. (2000). *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap*. Bruxelles: De Boeck.
- GREMAUD, G. (1991). *Aspects de la communication référentielle et de la prise de rôle en handicap mental*. Cousset: Delval.
- LAMBERT, J. (2002). «Personnel éducatif et implication au travail». *Pédagogie spécialisée*, n. 1, Lausanne.



- MAGEROTTE, G. (2000). «Pour la qualité de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle: perspectives internationales en europe d'expression française». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, v. 11, n. 2, Québec.
- MAINARDI, M. (2003). «Ueberlegungen zum Umsetzung von Qualitätssystemen in Einrichtungen für geistig Behinderte». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, n. 7-8, Luzern. Version en langue italienne (2004). «Considerazioni sulla trasposizione di sistemi di gestione della qualità sviluppati per le istituzioni per invalidi alle strutture per invalidi mentali: spunti di riflessione tratti dal manuale agosis INSOS». *Bollettino atgabbes*, printemps, Lugano.
- , (2004). «L'écoute et la valorisation de la «voix» des usagers déficients intellectuels dans l'étude de la satisfaction». *Pédagogie spécialisée*, février, Fribourg.
- MAINARDI, M. et CRIVELLI, J. (2004). «Chi ascoltare nella gestione della Qualità? A chi dare voce?». *Bollettino Atgabbes*, printemps, Lugano.
- MAINARDI, M. et SOLCA, P. (2004a). «Satisfaction des usagers et management de la qualité dans les institutions pour personnes déficientes intellectuelles: résultats et enjeux d'un processus d'accord réciproque entre les différents acteurs». *Pédagogie spécialisée*, août, Lausanne.
- , (2004b). «Partenariat entre les acteurs dans des institutions pour personnes déficientes intellectuelles: satisfaction des usagers et management de la qualité». *Journal européen d'éducation sociale*, n. 7.
- MAINARDI, M., SOLCÀ, P. et FRATUS, S. (2006). «Programma di sviluppo individuale(PSI), soddisfazione dell'utenza e qualità delle prestazioni educative nelle istituzioni per invalidi mentali». Projet 13DPD-105499 (CTI et Fond National Suisse), rapport déposé en octobre (non publié).
- MEIRIEU, P. (1984). «Outils pour apprendre en groupe-Apprendre en groupe?». *Chronique sociale*, Lyon.
- SCHALOCK, R. (1993). «La qualité de vie: conceptualisation, mesure et application». *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, v. 4, n. 2, Québec.
- SEBASTIANI, A. (2002). «Alla ricerca della qualità educativa». *Animazione sociale*, n. 4, Torino.