

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
L'INTERVENTION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE : UNE PRATIQUE EN TRANSFORMATION.....	5
1.1 Un environnement de travail marqué par le changement	5
1.1.1 De nouvelles approches d'intervention.....	8
1.2 L'accompagnement des intervenants dans leur pratique professionnelle.....	11
1.2.1 La rencontre conseillère-intervenante.....	13
1.3 La rencontre d'une nouvelle forme d'accompagnement : le codéveloppement professionnel.....	16
1.3.1 Une nouvelle avenue dans ma pratique professionnelle : de l'individuel au groupe : première expérimentation	22
1.4 Un environnement de travail où on exprime des besoins	24
1.4.1 La nécessité d'accroître le soutien à l'intervention au CRDI-BSL : avenues individuelles et collectives.....	27
1.5 Le support professionnel des praticiens en déficience intellectuelle au Québec : qu'en est-il?.....	28
1.6 Le support à l'intervention en contexte de renouvellement des pratiques professionnelles: le passage entre le savoir théorique et la pratique	31
1.7 Le groupe comme source de co-formation et de support à la pratique professionnelle.....	34

CHAPITRE 2

L'OBSERVATION DU PROCESSUS DE GROUPE-SUPPORT : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES	37
2.1 Notions importantes en recherche-action	38
2.1.1 L'écoute	40
2.1.2 Le changement.....	40
2.1.3 L'évaluation permanente de l'action	41
2.1.4 Une vision systémique	42
2.2 Les moyens utilisés pour observer la réalité.....	43
2.2.1 L'observation participante	43
2.2.2 Le journal de recherche.....	44
2.2.3 L'atelier de praxéologie	45
2.2.4 L'entretien non-directif de groupe	46
2.3 Les groupes-support en tant que terrain de recherche	47
2.3.1 Caractéristiques du groupe-support à l'adulte	48
2.3.2 Préparation des rencontres	50
2.3.3 Calendrier des rencontres et contenu	51
2.4 Méthode d'analyse des données : Analyse qualitative par théorisation ancrée.....	51
2.4.1 La codification	52
2.4.2 La catégorisation.....	53
2.4.3 La mise en relation.....	54
2.4.4 La modélisation.....	54
2.4.5 La théorisation	55

CHAPITRE 3

L'ÉMERGENCE D'UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CO-FORMATION	57
3.1 La mise en place d'un espace de paroles; un environnement à créer	58
3.1.1 La qualité de l'espace : aspects relationnel et climat.....	61
3.1.2 L'enjeu de la priorisation de cette activité dans leur travail.....	63
3.1.3 L'enjeu de la stabilité et le cheminement du groupe	66
3.2 La création d'un espace de paroles sous l'angle de l'accompagnement : enjeux soulevés.....	68
3.2.1 L'émergence d'une parole; prendre le temps nécessaire	68
3.2.2 L'enjeu de suivre le groupe : apprendre à faire confiance.....	70

3.2.3	L'enjeu de modifier mon rôle : le partage de l'expertise.....	71
3.2.4	La rencontre de mes modèles : enjeux de transformation	72
3.3	Un espace de paroles habité : co-formation, codéveloppement et soutien à la pratique	75
3.3.1	De la théorie à la pratique : l'enjeu de partager sa pratique	77
3.3.2	De la pratique à l'apprentissage : le codéveloppement professionnel.....	79
3.3.3	Cheminement du groupe, partage de savoirs et soutien à la pratique.....	81
3.3.4	Retombées de l'expérience du groupe-support dans la pratique des intervenantes	84
3.4	La rencontre d'une culture organisationnelle et la création de groupe-support	88
3.5	L'émergence d'un modèle d'accompagnement et de co-formation : conditions qui se dégagent du processus de groupe-support.....	91
3.5.1	Conditions au plan de l'accompagnement	91
3.5.2	Conditions du plan du groupe.....	93
CHAPITRE 4		
BILAN DE L'EXPÉRIENCE.....		97
4.1	Le groupe-support : une solution aux problèmes de santé psychologique des employés?	97
4.2	Processus expérientiel et développement de métacompétences	98
4.3	La pratique de groupe-support : vers une organisation apprenante	100
4.4	Modélisation d'une organisation apprenante : perspectives et rôle de conseillère clinique.....	101
CONCLUSION.....		103
BIBLIOGRAPHIE.....		106
ANNEXES.....		111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Nombre d'utilisateurs inscrits par territoire au CRDI-BSL au 31 mars 2002.....	7
Tableau 2 : Variation du taux de participation aux rencontres du groupe-soutien.....	65

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les dimensions présentes dans le processus de groupe-soutien.....	58
Figure 2 : Déroulement type d'une rencontre du groupe-soutien.....	60
Figure 3 : Évolution du processus de soutien dans le groupe-soutien.....	84
Figure 4 : Modélisation d'une organisation apprenante.....	101

INTRODUCTION

Au tout début de ma formation à la maîtrise en Étude des pratiques psychosociales en 2002, j'étais invitée à décrire une expérience signifiante que j'avais vécue. Ayant comme seules consignes de rédiger un court texte commençant par les mots « je me souviens », j'ai laissé revenir m'habiter ce souvenir d'enfance.

Je me souviens, enfant, d'un homme aperçu dans mon village, promenant un vieux carrosse de bébé derrière lui. Son « engin » fait un bruit régulier et grinçant. On peut sentir le rythme de sa démarche, rapide dans la cadence, malhabile dans le pas. Son allure est bizarre; le dos voûté, vêtu de haillons, il semble tirer sa charge vers je ne sais où...

Mais que fait ce monsieur ? » demande l'enfant que je suis à l'adulte qui m'accompagne.

- C'est Alphonse... Il est un peu fou; il passe des circulaires dans son vieux carrosse rafistolé, il va de maison en maison..

Un aura mêlé de mystère, de peur et à la fois d'émerveillement entoura alors, et pour longtemps, ce personnage de mon enfance...

Premier contact avec la différence.

Du plus loin que je me souviens, les personnes différentes m'ont toujours fascinée. Les « exclus, les dérangés, les étiquetés », tous celles et ceux que l'on préférerait oublier en les isolant par nos paroles ou nos gestes, en les rendant moins visibles dans les institutions; oui « ces personnes différentes » me fascinaient.

Alors qu'au début des années 1980 la société québécoise se dotait d'une première politique d'intégration sociale des personnes handicapées physiques et intellectuelles (Office des personnes handicapées du Québec, 1984), je faisais mes premiers pas en tant que « professionnelle de l'aide ».

Ma formation initiale en éducation spécialisée me conduit à un premier emploi dans le domaine de l'intervention communautaire auprès des personnes déficientes intellectuelles et leurs familles. À cette époque, tout est à organiser pour intégrer ces personnes dans les différentes sphères sociales : garderies, écoles, loisirs, transport, travail. Il faut sensibiliser, militer, présenter des projets et accompagner les personnes et leurs familles dans l'exercice de leur droit à vivre pleinement en société. Je me réalise en les aidant à se réaliser. Je vis de grandes joies dans leur accompagnement quotidien, dans les petits et grands défis qu'ils relèvent pour sortir de l'isolement.

Après maintenant une vingtaine d'années d'engagement à cette cause, je suis toujours aussi fascinée par les personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Leur goût de vivre, leur langage du cœur et l'amour qu'elles portent en elles en font pour cette unique raison, à mes yeux, « des personnes différentes ».

Depuis 1989, mon cheminement professionnel m'a conduite à passer d'un rôle d'intervenante directe auprès des personnes déficientes intellectuelles et de leur entourage à un rôle de coordonnatrice puis de conseillère clinique auprès des intervenants qui travaillent auprès d'elles. Le présent mémoire a comme toile de fond cette pratique psychosociale

spécifique qu'est le support professionnel des intervenants qui travaillent en centre de réadaptation auprès de ces personnes et de leur entourage.

La recherche-action présentée ici porte sur un projet d'animation de groupes d'intervenants à l'intérieur d'un espace de paroles créé dans le but de partager sur leur pratique professionnelle. Les aspects d'accompagnement groupal, de soutien à l'intervention, de co-formation et de codéveloppement¹ seront les thèmes abordés dans cette expérience.

Pour ce faire, la problématique de recherche présentée au chapitre 1 abordera l'intervention en déficience intellectuelle, le rôle de conseillère clinique et l'environnement de travail dans lequel je dois exercer ce rôle. Nous verrons que les transformations vécues au plan théorique et organisationnel posent des défis dans la pratique. La création d'espaces de paroles, désignés par « groupe-support », sera présentée comme avenue possible afin de relever les défis de cette transformation des pratiques dans le contexte actuel des années 2000. Les objectifs poursuivis par le projet de recherche-action seront par la suite présentés.

Nous verrons au chapitre 2 les assises méthodologiques de même que les méthodes d'analyses des données. Le chapitre 3 dressera un portrait de l'expérimentation de groupe-support sur une période de 16 mois. L'analyse tentera d'identifier les enjeux soulevés au plan des participantes, de l'accompagnement du groupe et au plan de l'environnement organisationnel. Je tenterai par la suite d'identifier les conditions favorisant la mise en place de tels groupes ainsi que les changements culturels qu'ils suscitent.

¹ Dans le respect des auteurs Payette et Champagne, nous écrirons codéveloppement en un seul mot.

Le chapitre 4 dressera un bilan de l'expérience et ouvrira sur certaines perspectives organisationnelles que pourrait offrir le renouvellement de ce type d'expérience dans l'avenir.

CHAPITRE 1

L'INTERVENTION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE : UNE PRATIQUE EN TRANSFORMATION²

1.1 Un environnement de travail marqué par le changement

L'environnement de travail dans lequel s'est déroulée la présente recherche est un établissement du réseau de la santé et des services sociaux, soit le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Bas Saint-Laurent (CRDI-BSL). La création de ce centre de réadaptation résulte d'une histoire riche en évolution faisant appel à ses débuts à l'implication des milieux locaux et communautaires. À partir de l'engagement des populations et des organisations, l'histoire nous ramène à la création dans les années 1970 (CRDI-BSL, 2005) de deux centres de réadaptation, soit « Les Services d'adaptation Osmose » pour la partie est du Bas Saint-Laurent, et le « CRDI-KRTB » pour la partie ouest. Ce n'est qu'à partir de 1997 (CRDI-BSL, 2005) que nous assisterons à la fusion de ces deux établissements qui seront administrés désormais par un seul conseil d'administration et gérés par une même équipe de direction.

La mission légale de cet établissement est :

[...] d'offrir des services d'adaptation ou de réadaptation et d'intégration sociale à des personnes qui, en raison de leur déficience intellectuelle, accompagnée ou non de déficience physique ou sensorielle, de leurs difficultés d'ordre comportement-

² Tenant compte que la majorité des personnes faisant partie de ce projet de recherche sont des femmes, la forme féminine sera utilisée régulièrement dans le but d'alléger le texte.

tal, psychosocial ou familial, requièrent de tels services, de même que des services d'accompagnement et de support à l'entourage de ces personnes. Depuis 2004, cette mission s'étend également aux personnes présentant un trouble envahissant du développement. (CRDI-BSL, 2004, p. 2)

Dans cette foulée, cette fusion de deux établissements qui avaient fonctionné jusqu'alors de façon autonome et dans le contexte de la réforme de la santé et des services sociaux vécue à la fin des années 1990, le CRDI-BSL vivra plusieurs changements. Notons par exemple la désinstitutionnalisation de clientèles vivant en internat en 1998 et 2000, l'adoption de nouvelles approches d'intervention en 1998 et la transformation de ressources d'hébergement (CRDI-BSL 2005).

Un changement majeur concerne la réorganisation des programmes et services de 2000. Celui-ci touche l'ensemble du personnel puisque toutes les équipes de travail se voient reconfigurées. Les équipes jusqu'alors constituées géographiquement par une MRC (Municipalité Régionale de Comté) se voient fusionnées avec les équipes des MRC voisines. Dans ce cadre, je passerai en 2000 d'un poste de coordonnatrice d'une MRC (gestion des programmes et services), que j'occupais depuis 1989, à une fonction de conseillère clinique affectée pour couvrir trois MRC. Notons que les postes de conseillère clinique étaient jusqu'alors inexistant dans la structure organisationnelle. Ils sont créés dans le but d'accroître le support professionnel des intervenants en cette période de transformation des pratiques.

À partir de 2000, le CRDI-BSL compte désormais quatre territoires regroupant les huit MRC qu'il englobe. Le tableau 1 donne un aperçu de leur configuration ainsi que les

clients rejoints dans chacun d'entre eux. Ainsi, un total de 991 usagers recevaient des services de l'établissement en 2002 (CRDI-BSL, 2002).

Tableau 1 : Nombre d'usagers inscrits par territoire au CRDI-BSL au 31 mars 2002

MRC Matapédia, MRC Mitis, MRC Matane	MRC Rimouski- Neigette	MRC Rivière-du- Loup, MRC Kamouraska	MRC Témiscouata MRC Les Basques et St-Cyprien
261 usagers	266 usagers	240 usagers	224 usagers

Cette nouvelle configuration des équipes de travail marquera un pas important dans les changements vécus par le personnel, qu'ils soient intervenants ou gestionnaires. Se retrouver dans une fonction différente dans une organisation de services complètement nouvelle, devoir assumer un rôle nouveau, faire le deuil de l'ancien modèle, reconstruire ou se retrouver dans des équipes souvent plus grandes, apprivoiser un nouveau territoire avec son histoire et sa culture, bref c'est une transition importante où les capacités d'adaptation de chacun sont grandement sollicitées.

Pour le personnel-cadre nouvellement affecté aux postes de conseillères cliniques, le défi découlant de cette réorganisation est important. Effectivement, la direction de l'établissement désire par cette nouvelle fonction accroître le soutien clinique auprès des intervenants, ce qui interpelle directement le rôle des conseillères cliniques. L'objectif suivant, adopté par la direction, illustre bien la finalité visée :

- une meilleure cohérence au plan des valeurs, des orientations et des approches dans l'action, l'harmonisation des pratiques professionnelles, l'augmentation du support clinique offert aux professionnels du centre et l'augmentation de l'expertise des intervenants. (CRDI-BSL, 2000, p. 6)

1.1.1 De nouvelles approches d'intervention

Parallèlement à la réorganisation du travail que nous venons de voir, le centre de réadaptation est également en pleine mouvance au plan des approches d'intervention. Un nouveau processus d'intervention en élaboration depuis 1998 préconise de nouvelles approches d'intervention auprès de la clientèle, des familles et de l'ensemble du réseau social qui les entoure. L'année 2000 marque l'adoption de ce processus par la direction; notons que des formations ont été dispensées tout au long de son élaboration et suite à son adoption.

Le processus d'intervention est un guide qui vise à actualiser la pratique professionnelle en déficience intellectuelle. Il vient camper la philosophie d'intervention et les approches sur laquelle doit s'appuyer cette pratique. Cette dernière s'est transformée au fil des ans, notamment dans la foulée de la désinstitutionnalisation des personnes jusqu'alors hébergées en internat (réalisée de façon intermittente de 1987 à 2000), de même que par les orientations provinciales en matière d'intervention en déficience intellectuelle. Plus qu'un guide visant l'acquisition de connaissances techniques, le processus d'intervention « vise davantage une mutation des façons de faire et de voir, celles-ci

pouvant être développées au fur et à mesure de l'évolution de la pratique » (CRDI-BSL, 2000, p. 43).

Dans cette perspective évolutive et adaptative, les fondements et la philosophie d'intervention en déficience intellectuelle s'articulent désormais autour de deux grandes approches adoptées par la Fédération québécoise des centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle en 1994, soit l'approche communautaire et l'approche écosystémique.

L'approche communautaire (Gagnier, Gagnon, et coll., 1993) implique que l'intervention auprès des proches (familles, voisins, amis et communauté) soit priorisée. Elle implique des relations égalitaires et la conviction de l'efficacité et du potentiel des aidants naturels. L'identité de l'intervenant passe de la notion d'expert en intervention directe auprès de la personne, à un rôle davantage axé vers la notion d'accompagnement et de soutien. Il sera aussi appelé à travailler au développement du réseau social de la personne. Cette nouvelle façon d'exercer son rôle implique le partage de ses connaissances et de ses compétences avec les familles et les proches, mais également avec les différents partenaires de la communauté. Le fait d'habiliter l'entourage de la personne vise à lui permettre de demeurer dans sa communauté naturelle dans le respect de ses caractéristiques environnementales et culturelles .

C'est un changement de pratique important pour les intervenants.

D'un rôle d'intervenant direct auprès de la personne, les intervenants ont à s'approprié un rôle visant davantage sa participation à l'organisation des services dans la communauté de son choix et ce à partir des opportunités

disponibles. L'intervenant devient, par conséquent, un partenaire spécialisé dans une organisation communautaire de services. (CRDI-BSL, 2000p. 45)

L'approche écosystémique (CRDI-BSL, 2000) aborde l'étude d'un problème dans sa totalité; les personnes et les phénomènes sociaux qui les entourent sont alors analysés sous l'angle de systèmes interdépendants en recherche d'équilibre. La lecture des besoins de la personne déficiente intellectuelle se doit donc d'être abordée dans leur globalité et dans le respect de leur intégrité.

Cette approche implique une analyse rigoureuse des besoins de la personne et de son réseau familial et social avant d'intervenir, ce qui implique une nouvelle façon de faire pour les intervenants qui doivent par exemple bien saisir la demande du système-client plutôt que de proposer d'emblée les solutions qu'ils jugeraient les plus adéquates. Qu'il s'agisse du système familial, scolaire, communautaire ou des systèmes locaux, régionaux ou provinciaux, cette approche mentionne que l'intervenant devra tenir compte de ces différents systèmes et de la place qu'ils occupent dans la vie du client. L'adhésion à une telle approche implique donc que :

- L'utilisateur et sa famille sont le cœur des systèmes;
- l'intervention sur les autres systèmes peut influencer les comportements et le développement de la personne;
- d'agir en proaction plutôt qu'en réaction (CRDI-BSL, 2000, p. 41).

Ces approches écosystémique et communautaire sont complémentaires. La première implique une lecture accrue du cadre dans lequel s'actualise l'intervention, la lecture des

enjeux et des résistances par exemple. La seconde prône un rôle de soutien et un travail de coopération avec la communauté dans le but de favoriser l'intégration sociale de l'utilisateur.

Dans ce contexte de renouvellement de la pratique professionnelle en déficience intellectuelle, les façons de faire, voire les routines au travail se voient bouleversées. Les repères ne sont plus les mêmes pour les intervenants qui ont derrière eux une expérience bâtie au fil des années en contexte davantage institutionnel que communautaire. Il en va de même pour les conseillers et conseillères cliniques qui doivent supporter cette transition synonyme de changement.

1.2 L'accompagnement des intervenants dans leur pratique professionnelle³

Mandeville (2004) définit la pratique professionnelle selon trois éléments : « une réalité indéterminée, un art basé sur le savoir tacite et un engagement relationnel » (Mandeville, 2004, p. 32). Le premier élément qui réfère à une « réalité indéterminée » fait référence au caractère imprévu des situations rencontrées dans la pratique. Cet aspect les rend spécifiques et souvent uniques lorsqu'on fait le lien avec les connaissances théoriques acquises par les intervenants dans le cadre de leur formation. C'est l'écart entre ce que le cadre théorique dicte de faire et l'environnement en mouvement dans lequel il faut agir.

³ Le terme accompagnement est utilisé pour désigner mon rôle auprès des intervenants et sera utilisé tout au long de ce mémoire; je préfère cette dénomination au terme « supervision » qui fait appel communément à un rapport d'autorité, bien que cette terminologie soit la plus souvent utilisée.

Cela rejoint le deuxième élément de la définition de la pratique professionnelle introduit par Mandeville qui est « un art basé sur le savoir tacite ». Il s'agit ainsi d'un savoir basé sur l'expérience et sur l'intuition. Le troisième élément, l'engagement relationnel, réfère à l'engagement du praticien dans la dynamique relationnelle de l'intervention et à son investissement dans celle-ci. C'est dans cette sphère que l'intervenant se situe en tant que porteur de ses valeurs, de son héritage culturel et de son individualité.

En 2002, ma fonction de conseillère clinique implique que j'accompagne seize (16) intervenantes dans leur pratique professionnelle.

Elles ont en majorité des formations en éducation spécialisée et en travail social. Toutes occupent des fonctions auprès d'une clientèle adulte à l'intérieur de trois programmes ou services, lesquels viennent délimiter leur rôle. Certaines sont appelées à intervenir à l'intérieur des deux premiers programmes mentionnés ici, alors que le troisième est spécifique à un groupe d'intervenantes. Voici une brève description de ces programmes :

- Le programme « Adaptation et soutien à la personne, à la famille et aux proches »; ce programme vise l'accompagnement des clients dans leur milieu de vie naturel par le biais de plan d'intervention favorisant l'apprentissage à l'autonomie et les activités d'intégration dans la communauté. Le suivi se fait en accompagnement avec la famille ou le milieu d'hébergement substitut, soit la ressource de type familial.
- Le « Service d'intégration socioprofessionnelle »; on y offre des services d'activités de jour dans diverses installations, soit en centre d'activités de jour, en atelier de travail, en

stages individuels ou de groupe en milieu de travail ou en suivi à l'emploi dans la communauté.

- Le « Service d'intégration en ressources résidentielles »; il est composé d'un réseau de résidences d'accueil qui reçoivent des enfants, adolescents et adultes en provenance de leur milieu naturel.

Les intervenants que j'accompagne interviennent auprès de 266 clients et leur famille ainsi qu'auprès d'un réseau de résidences d'accueil composé de 60 contractuels (CRDI-BSL, 2002).

Cet accompagnement qu'implique mon rôle de conseillère clinique se fait à travers diverses fonctions : consultation sur des situations vécues dans le cadre de leur pratique, supervision des activités effectuées en lien avec les politiques, normes éthiques et règlements en vigueur à l'établissement, accompagnement sur le terrain, soutien dans les difficultés liées à l'exercice de leur rôle. L'espace alloué à l'exercice de cet accompagnement se fait majoritairement sous forme de rencontres individuelles avec chacune des personnes.

1.2.1 La rencontre conseillère-intervenante

Afin de mieux saisir cette forme d'accompagnement exercée sur une base individuelle dans ma pratique de conseillère clinique, nous regarderons maintenant les composantes d'une rencontre-type.

Je rencontre chacune des intervenantes sur une base régulière. Ces rencontres d'une moyenne de deux heures sont espacées de 4 à 7 semaines. Il peut arriver cependant que cette fréquence soit plus rapprochée, tenant compte des situations rencontrées. Il peut s'agir par exemple de préoccupations ou de difficultés vécues par l'intervenante, de demandes d'avis clinique ou d'orientation sur l'évolution de situations qu'elle rencontre dans son suivi avec les personnes, leurs familles ou les partenaires de la communauté avec qui elle interagit, etc.

Au début de chaque rencontre, nous convenons ensemble des situations qui seront abordées. Un espace peut également s'ouvrir sur le vécu professionnel, sur les difficultés vécues par l'intervenante et qu'elle désire partager pour obtenir de l'écoute et du soutien.

Au fil de la rencontre et des situations traitées, l'écoute attentive est une composante très importante pour moi. Je tente de bien comprendre les situations présentées par l'intervenant. Je qualifie cette écoute comme se situant à deux niveaux; d'abord les faits, qu'est-ce qui s'est passé, quel est le problème ou plutôt l'univers problématique qui est présenté par l'intervenant. Je tente de comprendre.

Le second niveau se situe au point de vue de l'intervenant; mon écoute porte alors sur son propre rapport à la situation présentée et par le fait même sur la lecture qu'il en fait ou le sens qu'il lui donne. Je tente alors de comprendre quelle est sa demande et celle-ci peut varier d'une situation à l'autre ou même sur un aspect par rapport à un autre dans la même situation. Je suis attentive à cette demande de l'intervenant et je tente de la valider avec lui. Il faut mentionner ici que chaque situation présentée est unique, doit être analysée et mise

en relation dans son contexte; on doit en cerner les enjeux et dans ce cadre en fixer les limites et les pistes d'interventions à envisager.

Le climat de confiance est primordial dans cet exercice où l'intervenante sera partie prenante des actions à entreprendre. Il peut y avoir des moments d'entraide mutuelle à l'intérieur desquels mon rôle de soutien est facilité. Il peut aussi y avoir des résistances plus ou moins conscientes ou nommées qui se manifesteront alors dans la relation intervenante-conseillère. Par exemple, certains enjeux peuvent être présents, tels le sentiment d'impuissance vécu par l'intervenante face à la situation qu'elle amène.

Le questionnement face au rôle que doit jouer l'intervenante est un enjeu régulièrement ramené. Il est exprimé souvent en termes d'incompréhension, d'incertitude ou d'absence de balise pour l'assumer. Comme nous l'avons vu précédemment, ce rôle s'est transformé au cours des dernières années; l'adoption de l'approche communautaire et écosystémique a engendré un changement important dans la pratique des intervenantes. L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle dans la société a comme conséquence notamment que les situations qu'elles vivent sont devenues beaucoup plus diversifiées et souvent aussi plus singulières et plus complexes. Malgré des formations reçues sur le modèle d'intervention, il apparaît pour les intervenantes que l'exercice de ce rôle s'avère difficile dans la pratique.

L'exercice du rôle de conseillère clinique se voit lui aussi interpellé dans ce changement de pratique; nous avons vu que ce rôle fait appel à des compétences cliniques mais également à des compétences relationnelles à entretenir avec les intervenants. C'est ainsi

qu'afin de favoriser l'appropriation de ce rôle, j'ai été invitée à m'initier à une nouvelle approche de formation.

1.3 La rencontre d'une nouvelle forme d'accompagnement : le codéveloppement professionnel

Parallèlement à l'appropriation de mon rôle de conseillère clinique, je suis appelée à participer à une formation sur la pratique du « Groupe de codéveloppement professionnel » (Payette et Champagne, 2000). Par cette formation, la direction de l'établissement désire répondre aux besoins de formation des conseillères cliniques en les initiant à cette approche qu'elles pourraient éventuellement transférer dans leur travail. Une première session de deux jours sera dispensée par M. Adrien Payette, alors que des sessions d'une journée (6 heures) seront par la suite dispensées par M. Serge Lapointe, selon une fréquence de un à deux mois. L'ensemble de cette formation s'étalera sur une période de 18 mois, pour un total de 9 jours.

Le principe fondamental du codéveloppement repose sur une croyance qui doit être partagée par les participants à l'effet que l'on peut améliorer sa pratique professionnelle en apprenant les uns des autres. Pour ce faire, la formation se fait à partir des expériences de travail des participants. À partir de situations issues de la pratique et présentées au groupe, se crée une pratique de réflexion individuelle et collective. Les membres d'un groupe de codéveloppement professionnel sont aussi appelés à partager des objectifs communs; les voici tels que décrits par Payette et Champagne (2000, p. 12, 13, 14, 15, 16) :

- apprendre à être plus efficaces par un travail de réflexion sur sa propre pratique;
- comprendre et tenter de formaliser ses modèles;
- prendre un temps de réflexion et de recul sur nos activités professionnelles;
- avoir un groupe d'appartenance, de soutien et contrer l'isolement professionnel;
- consolider l'identité professionnelle;
- apprendre à aider et à être aidé;
- savourer le plaisir d'apprendre.

Afin d'atteindre ces objectifs, les situations vécues dans la pratique des participants constituent le matériel pédagogique de base. Contrairement à la formation traditionnelle, la formation au codéveloppement n'introduit pas d'emblée de contenu théorique, si ce n'est dans un premier temps la méthode de consultation qui sert à formaliser les échanges du groupe et les assises théoriques de l'approche. Cette méthode de consultation comporte six étapes avec lesquelles il faut s'habiller à travailler. L'objet de consultation amené par un participant porte sur une expérience qu'il choisit de présenter au groupe; il peut s'agir de préoccupations, de problèmes ou de projets. Lors d'une séance de consultation, les participants pourront puiser dans leur propre expérience ou faire appel à un contenu théorique afin d'aider la personne qui présente une situation. La mise à profit de l'expérience et des connaissances de l'ensemble des participants est ainsi mise à contribution dans le groupe.

Par cette formation, j'ai donc été initiée à exercer les différents rôles; celui de cliente qui est la personne qui expose une situation, le rôle de consultante qui vise à soutenir la cliente dans sa demande d'aide et celui d'animatrice d'une séance de consultation. Le rôle

d'animatrice implique pour sa part de bien maîtriser la séquence de consultation qui se déroule en six étapes qui font appel aux différents rôles des participants. En voici un aperçu, tel que nous le soulignent Payette et Champagne (2000, p. 60).

- Étape 1 : Exposé de la problématique ou du projet : le client expose et les consultants écoutent.
- Étape 2 : Clarification de la problématique et questions d'information : les consultants formulent des questions d'information, le client répond et précise.
- Étape 3 : Contrat de consultation : le client définit le contrat de consultation en précisant sa demande; les consultants reformulent le contrat sur lequel tous s'entendent.
- Étape 4 : Réactions, commentaires et suggestions des consultants; ces derniers réagissent, partagent leur impressions, commentaires, idées, suggestions. Le client écoute, fait préciser et note.
- Étape 5 : Synthèse et plan d'action : le client assimile l'information et conçoit un plan d'action; les consultants l'aident.
- Étape 6 : Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun. Le client et les consultants décrivent leurs apprentissages et en prennent note.

Cette dernière étape qui vise l'intégration des apprentissages est importante puisque c'est à celle-ci que chacun peut réaliser les apprentissages tirés de l'expérimentation de son propre rôle et de celui des autres participants.

La perspective d'apprentissage est donc modifiée; apprendre de sa propre pratique, c'est adopter le postulat qui veut que l'action précède le savoir (St-Arnaud, cité dans

Payette et Champagne, 2000, préface, p. x); à partir de là, l'action constitue le matériel de base de l'apprentissage. Cette dimension est nouvelle puisque traditionnellement le savoir est transmis par les experts; le praticien est consommateur de savoir et doit voir seul à le transposer dans sa pratique (Payette et Champagne, 2000, p. 22).

C'est pour moi une entrée dans une nouvelle forme de formation, sur le terrain de la praxéologie (St-Arnaud et Lhotellier, 1994) où il est possible de réfléchir sur l'action pendant qu'elle se déroule et sur le sens qui s'en dégage. Le fait que cet exercice se fasse à l'intérieur d'un groupe de personnes qui partagent une réalité professionnelle similaire me procure un espace nouveau et unique qui répond à des besoins que je n'avais jusqu'alors pas comblés dans les formations traditionnelles que j'avais reçues.

Dès les premières rencontres, je me suis sentie nourrie par le groupe. Nous sommes accompagnés dans notre démarche par un formateur qui, à travers nos exercices de consultation, a le souci de nous habilitier à la pratique des rôles d'animateurs, de consultant et de client. Cette personne est attentive aux besoins individuels de chacun d'entre nous; bien que partageant tous et toutes la même fonction, chaque personne porte de façon bien à elle son vécu, ses zones de compétences et ses limites, et il y a de la place à l'expression de cette individualité.

Un fort sentiment d'appartenance se développe dans ce groupe d'une dizaine de personnes et se manifeste entre autres par l'entraide, le souci d'aider l'autre lorsqu'elle présente un problème vécu dans sa pratique. Toutes s'accordent pour dire que ce groupe est nourrissant au plan professionnel et au plan personnel.

En quoi le groupe est-il nourrissant pour les participants? en réponse à quel besoin?
J'ai tenté de mieux cerner ces enjeux en partant de mon expérience.

- Le groupe sert à contrer l'isolement professionnel :

Les situations qui m'interpellent dans mon travail sont complexes de par leur nature et la singularité de chacune d'entre elles. Mon environnement de travail n'est pas toujours à même de fournir un espace où il est possible de partager les difficultés rencontrées : mes collègues sont loin physiquement, les rencontres avec ceux-ci sont consacrées davantage à la gestion des services; il n'y a pas de place pour parler de son vécu autre que dans l'informel. Le groupe de codéveloppement devient le seul lieu structuré où cela est possible.

- Le groupe permet de s'exprimer dans un espace de paroles sécurisant :

Lorsque je suis dans le groupe, j'ai l'opportunité de m'exprimer dans un cadre sécurisant et propice pour le faire. J'ai l'opportunité d'exprimer mes difficultés et d'être entendue à travers celles-ci en m'accordant l'attention requise. Les autres peuvent me supporter dans la mesure où ils ont accès à ma réalité. Le fait que nos pratiques sont similaires est facilitant puisque les autres comprennent souvent mieux les situations et les enjeux auxquels je suis confrontée dans ma pratique.

- Le groupe répond à un besoin fondamental : se sentir utile et reconnue

La réciprocité est présente; je reçois des individus et je donne; j'apporte ma contribution avec mes compétences, mon écoute, ma volonté d'aider l'autre et de contribuer au cheminement du groupe. Je peux partager le savoir que j'ai acquis au fil de l'expérience. Je suis à la fois apprenante et formatrice. Dans le groupe, chacun vit ses propres enjeux. Les nouveaux conseillers ont des enjeux différents des miens et je suis à même de reconnaître mon expérience et de la partager; je reconnais leur contribution et ils reconnaissent la mienne.

Ainsi, à partir de cette expérience de groupe du support professionnel, j'ai été à même de constater combien l'appartenance à un tel groupe peut s'avérer une source de support et de formation mais aussi un lieu de croissance touchant la sphère fondamentale de l'identité professionnelle. Je découvre que la richesse des savoirs d'expérience est inestimable et que la création de ce groupe est un lieu de transfert de connaissance privilégié. De plus, l'apprentissage au rôle de conseillère clinique se fait essentiellement par l'expérience; c'est un apprentissage singulier qui s'acquiert par la pratique. Comme dans beaucoup de cas, les gestionnaires ont une formation théorique les ayant préparés à intervenir avec la clientèle et pas nécessairement auprès d'intervenants.

Ma formation à l'approche de codéveloppement professionnel m'a permis de constater le potentiel que peut fournir un tel groupe d'entraide au plan de la pratique professionnelle. En contexte de groupe, les opportunités de soutien à la pratique et

d'apprentissage sont beaucoup plus nombreuses si on les compare au soutien que peut procurer l'accompagnement individuel des intervenants.

Collectiviser cette forme d'accompagnement par le partage des expériences et la mise à contribution des savoirs issus de la pratique s'avèrerait-il une avenue intéressante pour répondre au besoin de soutien des intervenants?

1.3.1 Une nouvelle avenue dans ma pratique professionnelle : de l'individuel au groupe : première expérimentation

Habitée par cette expérience de codéveloppement professionnel avec mes collègues de travail et dans l'éventualité de travailler davantage en groupe dans ma fonction de conseillère clinique, j'introduis cette façon de travailler auprès de deux groupes d'intervenants.

Un premier groupe composé de trois intervenantes (faisant déjà équipe) a accepté de travailler avec ce modèle. Nous avons tenu trois séances de consultation dans la période de septembre à mai 2002 à travers lesquelles les participantes ont été initiées au codéveloppement en l'expérimentant à partir de situations concrètes vécues dans leur travail.

Un second groupe a ensuite été formé en collaboration avec une collègue de travail. Ce groupe fut créé sous l'appellation de « groupe-support ».

Il est composé de treize intervenants et intervenantes au programme « Aide et support à la personne, à la famille et aux proches ». Nous avons offert la participation à ce groupe

sur une base volontaire pour les personnes désirant trouver du support professionnel à l'aide d'un groupe d'intervenants partageant une même réalité de travail, soit la clientèle adulte.

La majorité des intervenants, soit onze sur treize personnes invitées, ont répondu à l'appel. Nous formions un groupe de treize participantes en comptant les animatrices. Lors de la première rencontre, certaines modalités de fonctionnement (voir annexe 1) ont été présentées et adoptées par le groupe. Parmi celles-ci, mentionnons entre autres :

1. Ma réalité est différente de l'autre, alors je partage plutôt que je compare.
2. Mon opinion est importante, je nomme, je m'affirme et je précise. Les zones grises et les informations nébuleuses ne seront pas retenues.
3. Mon évolution est sous ma responsabilité, je m'implique à faire croître celle-ci en participant activement en m'occupant d'elle.
4. J'écoute, je comprends et je respecte, car le monde de l'autre est différent du mien.

Ce second groupe prend donc naissance en février 2002. C'est à partir de ce dernier que se développera la recherche-action; il sera donc au cœur de mon projet de recherche. Le groupe sera présenté au chapitre 2.

La création de ces deux groupes-support me semblait être un moyen de répondre à des besoins exprimés par les intervenants que j'accompagnais au plan individuel. L'environnement de travail étant encore en pleine mouvance suite aux transformations au plan organisationnel et à l'adoption des nouvelles approches d'intervention, ce virage s'avérait difficile pour plusieurs intervenants. Nous verrons dans la partie suivante que ces besoins

s'inscrivaient dans une problématique globale touchant l'ensemble du personnel du CRDI-BSL.

1.4 Un environnement de travail où on exprime des besoins

En 2000-2001, la question de la détresse psychologique et de l'épuisement professionnel devient préoccupante dans le réseau de la santé et des services sociaux du Bas-St-Laurent. Effectivement, des données telles le taux d'absentéisme ainsi que les coûts versés en assurance-salaire sont en constante évolution. Ainsi le taux d'absentéisme est passé de 4,18% en 1994-1995 pour atteindre 6,43% en 1999-2000, tandis que les coûts reliés à ces absences sont passés de 5 413 637 \$ en 1994-1995 pour atteindre les 7 800 985 \$ en 1999-2000 (Régie Régionale Santé et Services Sociaux du BSL, 2000).

Devant l'ampleur des problématiques liées à la santé mentale des employés du réseau, la régie régionale souhaite mettre en place un plan triennal de prévention en matière de santé mentale.

Dans ce contexte, le CRDI du Bas-St-Laurent commande une vaste enquête visant l'identification des sources de tension psychique au travail afin d'une part de les connaître et ensuite de poser des actions préventives afin de les réduire.

Des consultants externes sous la direction du Dr. Serge Marquis procèdent à une collecte de données par questionnaires et par des rencontres de groupes de discussion auprès des 329 employés de l'établissement. Les huit facteurs mesurés sont :

- le niveau de mobilisation et d'empowerment;
- l'engagement envers l'entreprise;
- le niveau global du moral;
- les facettes personnelles;
- la qualité du climat de travail;
- la qualité des communications;
- le support du contexte de travail;
- le potentiel de motivation et le sens au travail.

Le rapport de l'enquête est déposé en mars 2001. Il présente le résultat des analyses (questionnaires et rencontres de discussion) et suggère des activités de prévention afin de réduire à la source les facteurs de tensions psychiques. Des pistes d'amélioration sont suggérées et nous y retrouvons notamment :

- Favoriser l'appropriation du nouveau rôle et le choix homogène des approches à utiliser par l'étude en équipe, de cas concrets;
- Mettre en place des forums d'échanges cliniques afin de favoriser le codéveloppement professionnel et l'appropriation des nouveaux rôles et des diverses approches;
- Mettre sur pied un groupe de résolution de problèmes qui veillera à définir des pratiques visant à favoriser l'identification et le transfert des compétences et des expertises entre collègues. (Marquis et Savoie, 2001, p. 43)

En complémentarité à ces recommandations, le rapport fait mention que lors des rencontres des groupes de discussion, les répondants se disent satisfaits des formations

reçues mais la mise en pratique s'avère difficile. Il apparaît ainsi que le transfert des acquis pourrait être facilité. Ainsi, on peut lire ce commentaire des intervenants : « On devrait avoir moins de formation mais plus de suivi dans leur mise en pratique ». On peut lire également que « le bassin d'expertise et de compétences semble suffisant du point de vue des intervenants mais que l'identification et le partage de ces expertises doivent être structurés » (Marquis et Savoie, 2001, p. 17).

De façon générale, en regard du nouveau rôle que les intervenants sont appelés à jouer dans le cadre des approches adoptées par le centre, les intervenants font état de difficultés au niveau de l'appropriation de ce rôle et de la confiance qu'ils s'accordent à assumer adéquatement ce défi; cela semble pour eux une source de tension générale, puisque la question du rôle revient dans chacun des territoires du centre.

À partir de ces commentaires et de ces recommandations, il est possible de voir un lien entre le besoin de soutien exprimé par les intervenants et l'appropriation du rôle que suggèrent les approches d'intervention. La question du transfert de la formation dans la pratique des intervenants est également mentionnée comme étant une préoccupation.

Sur ce dernier point, nous pouvons d'ailleurs faire état de mécanismes de suivis de la formation souvent absents. Le CRDI-BSL investissait pour l'année 2001-2002 un budget de l'ordre de 181 378 \$, alors que pour 2000-2001 les sommes consacrées à la formation du personnel étaient de 222 694 \$ (CRDI-BSL, 2002, p. 29). Sur ces sommes considérables, mentionnons qu'aucune activité visant le suivi dans la pratique des formations reçues n'était effectivement prévue.

1.4.1 La nécessité d'accroître le soutien à l'intervention au CRDI-BSL : avenues individuelles et collectives

Comme nous pouvons le constater précédemment, il existe des aspects de la pratique professionnelle qui s'avèrent difficiles à assumer pour les intervenants. Il est question d'ambiguïté face aux approches d'intervention, au rôle que ces approches impliquent, de formations difficiles à mettre en pratique, d'absence de lieu d'échange et de partage d'expertise clinique. Bref des facteurs de risque déterminants au plan de la santé mentale de ces personnes travaillant en relation d'aide.

Le modèle d'accompagnement traditionnellement exercé sur une base individuelle, bien que nécessaire, apparaît toutefois insuffisant pour combler ces besoins. La création d'espaces de paroles visant l'émergence de cet accompagnement à l'aide de groupes d'intervenants me semble être une avenue intéressante pour répondre à ces besoins. Qui plus est, certaines pistes d'améliorations proposées par les intervenants impliquent des activités groupales.

Cependant, il existe peu de modèle permettant de baliser cette nouvelle forme d'accompagnement de groupe. Ainsi, nous ferons dans la partie suivante un survol de cette question.

1.5 Le support professionnel des praticiens en déficience intellectuelle au Québec : qu'en est-il?

Au Québec, la pratique de supervision professionnelle individuelle ou de groupe dans les centres de réadaptation offrant des services aux personnes déficientes intellectuelles est en pleine mouvance mais toutefois peu systématisée et documentée (Gagnier et coll., 2002, p. 188). Pourtant, la supervision s'avère une source essentielle de soutien à l'intervention dans le contexte du renouvellement de la pratique professionnelle, laquelle s'inscrit dans une nouvelle culture non seulement au niveau régional mais également au niveau national.

La vision de la personne déficiente intellectuelle s'est vue transformée puisqu'elle avait été souvent perçue jusqu'alors comme une personne présentant des symptômes (vision médicale), des dysfonctions qu'il fallait modifier (vision centrée sur la modification des comportements) ou bien comme une personne à qui il fallait tout enseigner (vision centrée sur l'apprentissage). Dans cette optique, le professionnel était un intervenant direct des conduites à tenir en se substituant parfois au contexte naturel (Gagnier et coll., 2002, p. 178).

Comme nous l'avons vu précédemment, travailler en approches communautaire et écosystémique signifie travailler en analysant rigoureusement les besoins de la clientèle et en suscitant la réponse à ces besoins en alliance avec les aidants naturels et les partenaires de la communauté en les habilitant au besoin à intervenir ou à accompagner la personne déficiente intellectuelle. Cela signifie travailler dans la nouveauté et dans la diversité dans un esprit de coopération.

Cette diversité porte de nombreux visages : familles, garderie, école, milieu de travail, organismes communautaires, gouvernementaux et bien d'autres. Les enjeux sont également diversifiés : organisation de répit pour les familles, questions éthiques telles la vie amoureuse et la famille, accompagnement des personnes dans l'exercice de leurs choix et de leurs droits, etc.

La flexibilité, l'innovation et la créativité sont de mise puisqu'il n'existe pas de repère précis en intervention communautaire, ces derniers diffèrent d'une MRC à l'autre, et même d'un village à l'autre. Il faut s'habiller à créer des alliances, à faire des aidants naturels des partenaires, à travailler dans des milieux où les valeurs peuvent être différentes et composer avec les résistances en tentant davantage de les comprendre plutôt que de les juger inadéquates.

Comme le mentionne Gagnier et coll. (2002), l'intervention peut être vue comme un processus de mise en relation entre l'intervenant porteur de ses ressources personnelles, professionnelles et culturelles, de ses limites et ses valeurs, dans la rencontre avec le contexte de vie de la personne. Cela demande des ajustements constants. La notion de soutien à l'intervention semble passer d'abord par la nécessité d'avoir des temps de réflexion sur son intervention avant de passer à l'action.

Cette réflexion sur l'action peut se faire par des moments d'échanges cliniques et de réflexion qu'ils soient individuels ou de groupe, lesquels sont une occasion privilégiée d'analyser son intervention. La supervision individuelle ou de groupe, vue sous l'angle d'un espace de paroles propice à la réflexion sur l'action peut remplir trois principales

fonctions selon la vision de Gagnier et coll. (2002, p. 176). Elle peut remplir une fonction de soutien, car elle contribue notamment à contrer l'isolement professionnel et la surcharge émotionnelle. Elle peut être source d'apprentissage en contribuant au développement des connaissances théoriques et pratiques. Finalement, elle peut être en mesure de soutenir l'exercice des processus d'intervention en vigueur en termes d'orientation et ainsi baliser les décisions reliées à l'intervention.

Quant à la spécificité d'exercer un tel type de supervision ou d'accompagnement à l'aide du groupe, il semble que cette façon de faire soit peu répandue au Québec; même si on semble en connaître les avantages dans la foulée de la communautarisation de l'intervention en déficience intellectuelle, elle serait davantage promue qu'appliquée :

Les uns adoptent une formule qui correspond à de l'individuel en groupe en conservant une position d'expert traditionnel pour le superviseur. D'autres ont cherché à revisiter la conception du processus de supervision et ils tablent sur des rapports plus égalitaires, sur la cocréation de sens, sur une réelle collectivisation des ressources et des responsabilités. (Gagnier et coll., 2002, p. 184, 185)

Par ailleurs, lorsque l'on regarde du côté des expériences menées à l'aide du modèle de groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2000), nous pouvons voir des conclusions intéressantes qui ont été tirées d'une expérience menée auprès d'un groupe d'intervenants en déficience intellectuelle. On y souligne « l'urgence » de créer de tels espaces de paroles dans les termes suivants :

[...] les gestionnaires devront réfléchir aux besoins de support de leurs équipes et au phénomène généralisé d'isolement qui sévit dans nos milieux comme dans la société. Ils devront également aménager pour les intervenants qui vivent au quotidien avec la clientèle ces espaces de parole privilégiés et « sécuritaires » leur permettant de prendre une distance et d'améliorer leur pratique professionnelle.

L'important est de passer rapidement à l'action et de se montrer créatif dans la recherche de moyens d'organiser de telles activités. (Lamarche, 2001, p. 128).

1.6 Le support à l'intervention en contexte de renouvellement des pratiques professionnelles : le passage entre le savoir théorique et la pratique

Nous l'avons vu précédemment, les intervenants sont appelés désormais à travailler dans de nouvelles approches, lesquelles constituent les principaux points d'ancrage de leur pratique. Ils sont appelés à se les approprier et être en mesure de les transposer dans leur pratique. A quel type de nouveaux savoirs sont-ils interpellés et quels en sont les enjeux?

Pour Le Boterf (1999, cité dans Gagnier et coll., 2002, p. 182), intervenir suppose la capacité d'intégrer des éléments d'une situation afin de leur donner un sens pour voir le tout à même une partie de la réalité. Sa vision l'amène à désigner des savoirs que doit posséder l'intervenant dans les termes suivants :

- Savoir agir et réagir avec pertinence;
- Savoir combiner les ressources et les mobiliser dans un contexte;
- Savoir repérer et interpréter des indicateurs de contexte, et savoir créer des conditions de transposabilité;
- Savoir apprendre, apprendre à apprendre et savoir s'engager.

Au plan du savoir, il existe aussi un courant de pensée qui veut que les intervenants possèdent un savoir qui leur est propre; un savoir développé dans l'action, un savoir souvent inexprimé ou peu articulé (St-Arnaud, 1999). Ce savoir est qualifié d'artisanal car

sculpté au fil du temps et des expériences. Comme le soulignent Gagnier et coll (2002, p. 182), ce savoir risque de se rigidifier s'il n'est pas régulièrement partagé, reconnu, discuté et confronté. Ceci implique de ce fait la création de lieux d'échange permettant l'émergence des savoirs. Ce type de savoir est également désigné par Van der Maren (1995) par « savoir praxis », désignant une théorisation du savoir pratique qui implique un lieu de transmission et de partage afin de le formaliser.

Des auteurs tels Schön (cité dans St-Arnaud, 1994) abordent la question du savoir en parlant de la difficulté de combler le fossé entre ce qu'ils appellent l'univers théorique et l'univers de la pratique. Dans le même ordre d'idée, d'autres ont démontré que, des stratégies de formation traditionnelle en cours d'emploi, seulement dix pour cent des apprentissages réalisés par les participants sont réellement transposés dans la pratique (Bandura, 1986; Pilon, 1994). En fait, le processus de transfert des apprentissages suite à une activité de formation mettrait en jeu une trentaine de facteurs pouvant influencer positivement ou négativement le transfert des apprentissages (Pilon, 1994).

Dans le même courant de pensée, Galvani (2001) propose la notion d'auto-formation dans le sens où la personne est la première responsable de sa démarche d'apprentissage. Dans cette approche, la notion de savoir passe d'abord par l'expérience personnelle (les savoirs existentiels), et par les savoirs d'interaction (la personne en lien avec les autres); ce savoir peut être formalisé par la suite par de l'accompagnement individuel et collectif.

Il y aurait donc dans la pratique deux types de connaissances : l'une qui vient de la théorie et de la recherche et l'autre qui dérive de l'expérience (Mandeville, 2004). Selon la

pensée d'Yves St-Arnaud (1999), « dans toute situation que l'on cherche à changer, on peut distinguer un Facteur G (général) et un Facteur P (particulier) ». Le facteur G fait référence au savoir disciplinaire, au savoir spécialisé. Nous pouvons le comparer aux approches d'intervention en déficience intellectuelle puisqu'il est le cadre théorique. Le facteur P désigne pour sa part le particulier, c'est-à-dire ce qui est propre à la situation où l'on intervient. Nous avons vu précédemment toute la notion de diversité et de spécificité de l'intervention où chaque situation a un caractère unique, surtout en contexte communautaire.

La vision de St-Arnaud (1999) met en évidence ce qu'il nomme « la difficulté de faire la science du particulier ». Autrement dit, en contexte de changement et pour être efficaces, les intervenants ont à développer cette capacité de prendre en compte ce qui est particulier à chaque situation. De plus, ils doivent également travailler en alliance avec les familles et la communauté. Ce passage entre le modèle « expert » et le modèle « coopératif » fait appel à une transformation profonde de l'intervention et, comme le souligne Dionne (1999), ce passage doit être conscientisé, soutenu par des ressources extérieures puisqu'il affecte l'identité même de l'individu.

Ces auteurs tentent de démontrer les enjeux auxquels peuvent être confrontés les intervenants en contexte de changement, voire de renouvellement de leur pratique professionnelle. Ces enjeux font grandement appel à leurs ressources personnelles et ce, bien au-delà des compétences théoriques en provenance de leur discipline ou de la formation qu'ils reçoivent en cours d'emploi. Ces enjeux soulèvent selon moi toute la question de

l'accompagnement de ces intervenants et interpellent à leur tour le renouvellement de la pratique de soutien à l'intervention visant à les soutenir dans ce processus de changement.

1.7 Le groupe comme source de co-formation et de support à la pratique professionnelle

Nous pouvons voir ici que plusieurs enjeux sont soulevés lorsque qu'une personne est appelée à transformer sa pratique. Il est question de types de savoir, d'apprentissage, de besoin de soutien et de réflexion individuelle et de groupe. Ces enjeux peuvent faire appel aux ressources personnelles de l'individu et ce, bien au-delà des compétences théoriques acquises par la formation disciplinaire d'origine ou la formation dispensée en cours d'emploi.

Mes expériences en groupe de codéveloppement professionnel m'ont permis de constater que le fait de collectiviser l'expérience individuelle est à la fois une source d'apprentissage et de soutien. Il semble que le groupe peut permettre de formaliser les savoirs pratiques, de les rendre conscients et accessibles aux autres. Il apporte cette dimension où le sens donné à l'expérience peut s'exprimer et s'imprimer par la suite dans la pratique.

Par ailleurs, la fonction de conseillère clinique est elle-même issue du domaine de l'expérience; elle s'apprend essentiellement par la pratique et aucune formation ne nous prépare à cette rencontre entre nous et les intervenants. De ce point de vue, mon expérience

à exercer ce rôle à l'aide du groupe est novatrice mais je demeure sans repère, sans modèle si ce n'est que ceux que le groupe voudra bien établir avec moi.

Comment les accompagner, comment nous accompagner dans cette période de changement, dans ce contexte où l'intervention bien que définie dans la théorie est à définir dans la pratique afin qu'elle devienne porteuse de sens et d'accomplissement professionnel et personnel? Comment la création d'un espace de paroles pour les intervenants peut-il devenir un moyen d'accroître le soutien à l'intervention, un lieu de co-formation et de codéveloppement?

En lien avec ces questions, mes objectifs de recherche se définissent comme suit :

- Objectif général :

- Permettre l'émergence d'un modèle d'accompagnement collectif de soutien à la pratique professionnelle.

- Objectifs spécifiques :

- Identifier les enjeux soulevés par la création de groupe-support, au plan des participants et au plan de l'accompagnement de ce groupe dans la pratique de conseillère clinique.

- Identifier les conditions favorisant la création et l'accompagnement d'un groupe-support.

« Il faut bien partir avant que
tout soit prêt sans quoi,
on appairerait jamais. »

Jean Guilton

CHAPITRE 2

L'OBSERVATION DU PROCESSUS DE GROUPE-SUPPORT : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

Nous avons vu au chapitre précédent que mes objectifs de recherche visent à explorer une nouvelle forme d'accompagnement des intervenants à l'aide du groupe. Dans cette perspective, l'objet d'étude dont il est question dans cette recherche impliquera à la fois un regard sur ma pratique d'accompagnement et sur le cheminement du groupe-support.

Cette position épistémologique, d'inspiration constructiviste, s'inscrit dans la recherche ontogénique; elle implique que « l'objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même ». (Van der Maren, 1999). Comme le souligne cet auteur, peu de professionnels s'intéressent à ce type de recherche, préférant s'intéresser davantage aux problèmes vécus par leur clientèle. Or, en recherche ontogénique, dans le domaine de l'éducation par exemple, un enseignant s'intéressera à l'adéquation de ses outils d'intervention face à ses étudiants plutôt qu'uniquement à leurs difficultés d'apprentissage.

Pour Van der Maren (1999), ce type de recherche implique une action de transformation sur soi-même ou sur son milieu de pratique. Cela lui confère un caractère innovateur qui s'apparente à la recherche-action. Dans un courant de pensée similaire, nous retrouvons la recherche praxéologique. Celle-ci se définit par son regard constructiviste

subjectif et idiosyncratique sur l'action humaine; elle implique l'étude de sa pratique par une réflexion systématique sur l'action (St-Arnaud, 1999).

Cette notion d'innovation est au cœur de ma démarche avec les groupes-support puisqu'elle fait appel à de nouvelles perspectives dans ma pratique professionnelle. Elle implique également un apport nouveau aux formes de supervision qui sont culturellement établies dans mon milieu de travail et dans le domaine de l'intervention en déficience intellectuelle en général comme nous l'avons vu au chapitre 1.

Dans cette optique, j'ai fait le choix d'une méthode de recherche qui s'apparente au caractère innovateur de cette démarche, soit la recherche-action. Comme le souligne Van der Maren (1999), l'innovation en recherche ontogénique est une recherche-action sur soi-même et sur son propre milieu.

2.1 Notions importantes en recherche-action

Depuis son apparition par le chercheur Kurt Lewin dans les années trente, le concept de recherche-action a pris de multiples définitions, dépendamment des auteurs et des caractéristiques qu'ils lui ont prêtées. Ainsi, de multiples courants ont été définis (Gauthier, 1984; Barbier, 1996), lesquels sont regroupés par Barbier (1996) autour des quatre grands axes qui sont la recherche-action à dominante psychosociale, à dominante expérimentale, à dominante existentielle et à dominante transpersonnelle.

Le cadre de cette recherche se situe au carrefour entre la recherche à dominante psychosociale et existentielle. La dimension psychosociale fait référence ici aux acteurs concernés qui sont au cœur de cette recherche, soit les intervenants faisant partie des groupes-support. La dimension existentielle se retrouve dans la réflexion sur ma propre pratique d'accompagnement de ces groupes et d'un point de vue plus large sur toute ma pratique de conseillère clinique.

Quel que soit le type de modèle, une recherche-action se construit au fur et à mesure sur le terrain. Ainsi lorsqu'il parle de recherche-action intégrale, Morin (1992) identifie cinq dimensions qui peuvent être impliquées à différents degrés dépendamment du type de recherche. Nous les retrouvons dans la présente démarche à travers les aspects suivants :

- un contrat ouvert pouvant s'adapter avec les participants;
- la participation des membres du groupe;
- le changement souhaité;
- le discours axé sur la conscientisation et la compréhension;
- l'action : à portée individuelle ou collective, révisée périodiquement.

De plus, certaines caractéristiques sont inhérentes à une démarche de recherche-action. Elles doivent être présentes à chacune des étapes et font partie intégrante de la présente recherche. Elles sont l'écoute, le changement, l'évaluation permanente de l'action et une vision systémique.

2.1.1 L'écoute

L'écoute est une première notion importante en recherche-action. D'abord l'écoute de soi, que nous retrouverons tout au long de la démarche de recherche, laquelle sera documentée notamment par le journal de recherche (nous y reviendrons plus loin). Une seconde forme d'écoute, tout aussi importante, est évidemment celle que l'on accorde aux participants tout au long de la phase d'expérimentation. Barbier (1996) parle d'écoute « empathique et sensible »; il tente de désigner ainsi une forme d'écoute qui passe par l'ouverture à l'expérience de l'autre et par le non-jugement. Cette forme d'écoute s'avère nécessaire afin que s'installe dans le groupe un climat où l'échange puisse se vivre dans un rapport le plus égalitaire possible entre les participants.

2.1.2 Le changement

Deuxième notion importante en recherche-action : le changement. Qu'il soit question d'attitudes, de pratiques, de valeurs, le changement fait partie intégrante d'une démarche de recherche-action. La problématique exposée au chapitre précédent tente de démontrer les limites du soutien à l'intervention dans ma pratique de conseillère clinique ainsi que les difficultés exprimées par les intervenants dans l'exercice de leur rôle. Une action de changement s'avère nécessaire afin de modifier cet état de chose. Pour emprunter les mots de Arduino (cité dans Barbier, 1996), cette action invite à « sortir de l'ordre régnant » ou de l'ordre établi en référence aux façons de faire conventionnelles.

Le changement vu sous cet angle peut s'inscrire dans un courant contre-culturel. Effectivement, le travail en groupe-support s'avère une nouvelle façon de travailler qui ne fait pas partie du paysage culturel de l'établissement dans lequel j'évolue. Selon les propos de Watslawick (cité dans St-Arnaud, 1993), il s'agirait d'un changement dit de deuxième ordre puisque le cadre d'analyse de ma pratique est modifié. Autrement dit, j'aurais pu faire le choix de faire davantage d'accompagnement individuel mais j'ai fait le choix de modifier cette pratique en introduisant le support du groupe.

2.1.3 L'évaluation permanente de l'action

L'évaluation est une autre notion importante en recherche-action. Elle réfère ici à une évaluation permanente de l'action en cours et à partir de l'expérimentation. On peut la voir comme étant à l'opposé d'une démarche déductive où l'on cherchera à partir d'un contrôle de certaines variables à valider ainsi une hypothèse de départ. Le caractère inductif de cette recherche-action privilégie l'observation des variations du groupe afin que l'action soit constamment réajustée et permettre ainsi l'émergence du changement souhaité. Pour ce faire, on privilégie ce qui a trait par exemple aux valeurs, au sens, aux attitudes, aux comportements des acteurs concernés.

L'évaluation permanente sur l'action en cours amène une théorisation qui se fera au fur et à mesure du processus de recherche, et non seulement à l'étape finale. Ceci caractérise également ce type de démarche. Barbier (1996) illustre cette notion par « le processus de recherche en spirale ». Dans le cadre de la présente recherche, la mise en

forme de ce travail en spirale se situe dans l'évaluation de chacune des rencontres de groupe (théorisation) afin de permettre un ajustement constant pour la rencontre suivante. Lors de cette rencontre, une nouvelle planification aura conduit à une nouvelle action qui sera réévaluée et ainsi de suite. Dans ce contexte, la théorisation finale tiendra de l'examen de l'ensemble du processus d'expérimentation et d'une analyse effectuée suite à celle-ci.

2.1.4 Une vision systémique

Finalement, travailler dans un paradigme de recherche-action implique une vision systémique sur un monde complexe; les êtres, l'environnement dans lequel ils évoluent, les rôles qu'ils sont appelés à jouer, leur histoire, la culture dans laquelle ils travaillent, etc. Par opposition à une vision centrée sur des unités séparées, cette complexité, telle que vue par E. Morin (cité dans Barbier, 1996) fait référence au principe hologrammatique. Celui-ci nous rappelle que la partie est dans le tout et que le tout est dans la partie. Cela suppose que quelle que soit la petitesse de l'expérience humaine, elle porte nécessairement un caractère universel, ce qui lui procure une grande validité. Dans le contexte de mon projet de recherche, cela peut signifier que le modèle d'accompagnement de groupe pourrait être transférable soit à d'autres conseillères, à d'autres groupes d'intervenantes ou à d'autres organisations.

2.2 Les moyens utilisés pour observer la réalité

Afin de bien recueillir les données qui doivent me permettre d'observer les objets présentement à l'étude et de faire les ajustements au fur et à mesure que le processus de recherche avance, différents moyens sont mis en œuvre. Il s'agit de :

- l'observation participante (Laperrière, 1984); celle-ci se concrétise par des comptes-rendus exhaustifs des rencontres avec les groupes-support;
- la tenue d'un journal de recherche (Barbier, 1996; Paré, 1987) et l'atelier de praxéologie (St-Arnaud et Lhotellier, 1994); ils mettent en lumière les observations en lien avec ma pratique d'intervention;
- l'entretien semi-dirigé (Daunais, 1984; Barbier, 1996; Paré, 1987); il est utilisé pour faire le bilan des rencontres faisant suite à la phase d'expérimentation.

2.2.1 L'observation participante

La notion d'observation participante fait appel à ma participation dans les groupes-support en tant que chercheure. J'ai consulté les participantes et demandé leur consentement afin de pouvoir documenter mon projet de recherche. Je tenais également à garder le lien de confiance et je devais me conformer aux règles éthiques en matière de recherche impliquant la participation de personnes. À cet effet, j'ai fait signer un formulaire de consentement aux participantes (voir annexe 2).

Afin de recueillir les données enregistrées lors des rencontres, des notes descriptives sont consignées sous forme de compte-rendu écrit. La technique utilisée est celle proposée par Anne Laperrière (1984) dans laquelle les notes sont prises dans un premier temps de façon cursive, sur le vif pendant la rencontre. Il est alors important d'enregistrer les informations de façon la plus neutre possible, en gardant intégralement les expressions utilisées par les participants entre guillemets au besoin. Ces notes sont complétées par la suite sous forme de compte-rendu extensif où je tente de compléter le plus fidèlement possible les informations recueillies. Certaines dimensions sont documentées quasi-intégralement, telles les attentes des participantes en début de rencontres de même que l'évaluation qu'elles font de celles-ci à la fin (voir annexes 3 et 4). Cette dernière partie d'évaluation a été également recueillie sous forme écrite à l'aide d'une grille préparée à cet effet (voir annexe 5).

Cette forme de compte-rendu demande une rédaction dans les plus brefs délais suite à la rencontre afin d'éviter que la mémoire ne perde des informations. Malgré cette contrainte, je privilégie cette technique de collecte de données plutôt que des technologies électroniques d'enregistrement qui peuvent avoir un impact sur la spontanéité des échanges dans les groupes.

2.2.2 Le journal de recherche

Telle que définie par André Paré (1987), la fonction principale de la tenue de mon journal est de me doter d'une structure me permettant de porter un regard soutenu et

systématique sur l'ensemble de ma recherche. En ce qui concerne particulièrement la phase d'expérimentation avec les groupes, il a aussi pour fonction de me réapproprier l'expérience des rencontres mais cette fois-ci du point de vue de ma pratique, de mon expérience personnelle, l'enjeu étant ici de ne pas perdre ce matériel au profit de ce qui relève du groupe. Ainsi, le journal devient le médium privilégié pouvant donner accès à mon vécu, mes réflexions, mais également à l'inconscient, à l'intuition, ces instances qui se manifestent au fil de ma démarche et qui sont porteuses de sens pour moi.

Le journal consigne également certains aspects qui font partie intégrante de ma recherche et, de ce point de vue, on peut parler de « journal élaboré » tel que défini par Barbier (1996) ou encore d'un journal à multiples fonctions et individualisé, tel que le conçoit André Paré (1987).

Ainsi, le journal peut consigner les réflexions sur ma pratique, les retours sur chacune des rencontres avec les groupes (effectués par exemple avec la co-animatrice), les constats, l'analyse et la planification des nouvelles rencontres. Des éléments de théorisation y sont consignés et l'analyse en cours d'expérience, élément propre de la recherche-action, émerge à l'aide de ce médium.

2.2.3 L'atelier de praxéologie

Cette approche fait appel à un groupe de personnes associées de façon spontanée ou planifiée dans le cadre d'une formation (St-Arnaud et Lhotellier, 1994). Dans mon cheminement, c'est dans le cadre d'une formation universitaire que j'ai été initiée à cette

méthode, laquelle utilise le test personnel d'efficacité (St-Arnaud, 1999). Ainsi, à travers l'analyse de situations survenues en cours d'expérimentation, j'ai pu approfondir à l'aide de ce groupe de formation mes intentions, mes comportements et les effets produits par ceux-ci dans le groupe-support. Ce travail d'analyse est soutenant pour conscientiser nos modèles d'action et alimenter la réflexion sur sa pratique.

2.2.4 L'entretien non-directif de groupe

Cette technique de collecte de données de groupe est effectuée en dernière phase d'expérimentation. Il s'agit d'un entretien de groupe enregistré sur bande audio et retranscrit par la suite. L'objectif principal de cet entretien est de vérifier chez les participants le niveau d'atteinte des objectifs de recherche. Inspiré des travaux de Jean Daunais (1984), ce type d'entretien se veut d'abord basé sur des attitudes non-directives, pouvant varier sur un continuum entre des moments où des questions peuvent être très structurées à des questions ouvertes par la suite, visant à recueillir des informations de nature plus affective par exemple. Bien que Daunais (1984) utilise ce type d'entrevue en individuel, j'ai adapté cette façon de faire afin de l'utiliser en contexte de groupe (voir la grille d'entretien de groupe l'annexe 5).

Dans cette approche très « rogérienne » suggérée par l'auteur, le contexte d'écoute attentive et sensible qui doit imprégner cette étape me semble indiqué dans le contexte de cette recherche avec le groupe-support où l'instauration d'un climat d'entraide et de soutien mutuel est visé. Des techniques telles le reflet ou la reformulation peuvent venir soutenir la

compréhension mutuelle, encourager les répondants à poursuivre, valider les perceptions communes et même permettre certaines prises de conscience.

Au plan technique, certaines étapes sont prévues telles que la présentation générale de la tâche au groupe ainsi que la présentation des thèmes abordés dans l'entrevue, des précisions sur la durée et une entente venant baliser la confidentialité des données recueillies.

2.3 Les groupes-support en tant que terrain de recherche

C'est à partir de l'automne 2003 que l'un des deux groupes-support amorcés pendant l'année précédente devient le principal terrain à partir duquel je tenterai d'explorer l'accompagnement groupal. Je fais le choix de poser un regard particulier sur le groupe-support à l'adulte car j'anticipe être en mesure d'y retrouver les éléments pouvant permettre l'émergence des conditions et des enjeux présents dans la création d'un tel espace de soutien et de co-formation.

Par ailleurs, ce groupe m'apparaît représentatif de la pratique professionnelle, puisque les intervenantes oeuvrent au programme « Aide et support à la personne, à la famille et aux proches » au secteur adulte, et c'est dans ce programme que se retrouve la majorité de la clientèle inscrite à l'établissement. Il m'apparaît que cet échantillonnage pourra permettre une vision élargie de la pratique et refléter les différents enjeux inhérents aux nouvelles approches d'intervention que nous avons pu voir précédemment.

2.3.1 Caractéristiques du groupe-support à l'adulte

La fonction d'animer et de préparer ces rencontres se fait en collaboration avec une collègue conseillère clinique. Tenant compte de son intérêt concernant toute la question du soutien à l'intervention et plus précisément à l'aide d'un groupe-support, elle agit à titre de co-chercheuse dans cette phase d'expérimentation sur le terrain. Elle s'impliquera à divers degrés dans le processus d'évaluation permanente de l'action en cours d'expérimentation.

Nous avons d'abord procédé par un sondage auprès de toutes les intervenantes au programme adulte du territoire. Nous désirions vérifier l'intérêt des intervenantes à participer à des telles rencontres, et nous avons suggéré des thèmes en leur laissant l'espace nécessaire afin d'y apporter leurs préoccupations. Tel que mentionné au chapitre 1, ce contact préliminaire nous a permis de créer le groupe puisque onze des treize personnes invitées se sont dites intéressées à la démarche.

Nous avons tenu deux premières rencontres en février et en mars 2003. Lors de celles-ci, nous avons présenté l'approche de codéveloppement professionnel telle que nous l'avions reçue lors d'une formation avec M. Adrien Payette en 2001 et telle que nous l'avions expérimentée par la suite au cours de l'année 2002. Bien qu'intéressées par l'approche, les intervenantes nous ont dit qu'elles ne se sentaient pas prêtes à travailler avec celle-ci et nous avons respecté ce choix.

Nous avons donc mis cet objectif en veilleuse et opté, à partir de la reprise des activités à l'automne 2003, pour des rencontres portant sur différentes thématiques que nous jugions susceptibles de les intéresser. Nous prenons soin cependant de garder la porte ouverte aux suggestions du groupe. Ce dernier était en croissance et nous avons pris conscience qu'il était important de respecter son rythme. Pour ce faire nous avons mis en place le processus d'évaluation permanente des rencontres.

Il faut mentionner une première réalité qui s'installe dans le groupe; le roulement des ressources humaines sur les postes (absences-maladie, changement d'affectation) fait que quatre intervenantes qui étaient là au départ doivent être remplacées. Cependant, comme la participation au groupe est sur une base volontaire, le nombre au départ de douze participantes diminue à onze mais cette fois pour des raisons de restructuration d'un poste dans une MRC. Le groupe a donc dû accueillir quatre nouvelles personnes dans la période se situant de février 2003 à juin 2004.

Les intervenantes proviennent de territoires différents, certaines travaillent déjà ensemble alors que d'autres se connaissent à peine ou pas du tout. Elles proviennent aussi de cultures différentes, tenant compte de la réorganisation des services effectuée en 2000 ayant entraîné une fusion des MRC; chacune des trois MRC avait été jusqu'alors une organisation autonome. De ce fait, les liens entre les intervenants affectés à chacun de ces points de services étaient à peu près inexistantes. Autre caractéristique, les participantes cumulent en moyenne quinze années d'expérience au sein de l'établissement mais dans des

réalités différentes eu égard à leur cheminement professionnel dans leur territoire géographique d'origine.

2.3.2 Préparation des rencontres

La préparation des rencontres se fait à partir du processus d'évaluation permanent. Tel que nous l'avons vu précédemment, c'est en fait le processus de recherche en spirale que suggère la démarche de recherche-action, celui-ci se fait à partir de trois étapes répétitives jusqu'à la théorisation finale qui aura lieu à l'étape d'analyse .

Ainsi, il s'agit dans un premier temps d'une phase de planification : nous suggérons un thème pour la rencontre et proposons aux participantes une lecture en lien avec ce thème que nous leur faisons parvenir avec l'invitation. Nous planifions l'ordre du jour; il inclut généralement une phase d'accueil et de prise de contact, un espace pour nommer les attentes particulières pour la journée, une séance de travail sur le ou les thèmes de la journée, et une activité d'intégration sur le thème. Une dernière partie est consacrée au bilan de la journée et aux suggestions du groupe pour la prochaine rencontre.

La seconde phase est l'action comme telle : c'est la rencontre qui se déroule sur une journée complète, selon une fréquence de six à sept semaines d'intervalle et dans les trois points de services différents. L'animation se fait en alternance par l'une ou l'autre des deux conseillères cliniques.

La troisième phase en est une d'évaluation et de théorisation; en compagnie de la co-animatrice, nous faisons une rétroaction sur la rencontre et tentons de vérifier l'effet de notre action. Il est important pour moi à partir de cette étape de bien documenter la collecte de données, c'est-à-dire faire le compte-rendu dans les meilleurs délais et consigner toute information pertinente dans mon journal de recherche.

Par la suite, une nouvelle phase de planification s'amorce; à la lumière des données recueillies à la rencontre précédente, la mise à l'épreuve des effets visés et des conclusions qui ressortent de cette analyse, nous reprenons le processus de planification (préparation de la prochaine rencontre) et d'action (tenue de la rencontre).

2.3.3 Calendrier des rencontres et contenu

Sur la période s'étalant de février 2003 à juin 2004, 6 rencontres ont eu lieu, ainsi qu'un rencontre de bilan final. Chacune s'étale sur une journée de travail, soit de 9 h 30 à 15 h 45. Nous verrons au chapitre 3 les contenus de chacune de ces journées ainsi que le déroulement-type d'une rencontre.

2.4 Méthode d'analyse des données : Analyse qualitative par théorisation ancrée

Suite à cette phase de collectes de données, s'amorce la démarche d'analyse de celles-ci. Mon principal défi est de chercher à comprendre et interpréter le phénomène observé.

Cette interprétation passe par une série d'étapes qui seront effectuées dans une démarche inductive qui vise l'émergence d'une théorie.

Cette approche fait sens pour moi et est en lien avec la méthodologie de recherche-action par l'analyse continue de l'action. Ainsi, la démarche d'analyse adoptée est grandement inspirée de l'analyse par théorisation ancrée, telle que définie par Paillé (1994). Celle-ci s'inscrit dans un paradigme constructiviste, visant la description et la compréhension d'un phénomène. Dans cette analyse, la théorisation visera à dégager le sens du phénomène étudié. Cela implique d'en lier les éléments, de les catégoriser, de les comparer et d'être constamment à l'affût de l'analyse qui se dessine, en termes par exemple d'effets sur l'évolution du phénomène observé.

Le modèle décrit par Paillé (1994) compte six étapes; elles sont présentées par l'auteur de façon linéaire en précisant bien cependant qu'il y a des chevauchements possibles entre celles-ci. Ces étapes sont : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

Nous allons les reprendre successivement afin de voir le parcours de chacune d'entre elles dans la présente démarche d'analyse des données.

2.4.1 La codification

La première opération qu'est la codification a nécessité des lectures attentives de l'ensemble des données (comptes-rendus, transcriptions intégrales de l'entrevue sous

enregistrement audio, journal de recherche). Une distinction a dû se faire dès le départ dans la codification. Il fallait répertorier ce qui appartenait à la préparation des rencontres, au contenu des rencontres comme tel, à l'évaluation effectuée en groupe et à l'évaluation effectuée en dehors des rencontres par les animatrices.

Chaque segment du matériel est ensuite découpé ligne par ligne afin d'en dégager le sens commun; qu'est-ce que c'est? de quoi est-il question ici? Lorsque des liens peuvent être ainsi établis, Paillé nous invite à ce moment à les rassembler. Le regroupement de chacun de ces segments servira à amorcer l'analyse subséquente, soit la catégorisation.

2.4.2 La catégorisation

Cette étape implique un regard plus englobant sur les données regroupées, dans le but d'en dégager les aspects plus évocateurs si on les compare aux propos recueillis textuellement. Cette relecture se fait dans une optique où l'on questionne à nouveau le matériel : que se passe-t-il ici? je suis en face de quel phénomène? (Paillé 1994). Il s'agit ici de permettre l'émergence des aspects prioritaires du phénomène étudié; des étapes et des conditions d'existence se dessinent.

Cette étape de catégorisation a permis l'émergence des thèmes centraux qui se manifestaient de façon récurrente dans l'expérience des groupes-support. Ces catégories émergentes ont permis l'observation de l'expérience et une synthèse semblait se dessiner si l'on compare aux données brutes du départ.

2.4.3 La mise en relation

Afin de procéder à la mise en relation des données à l'aide des grandes catégories identifiées à l'étape précédente, j'ai poursuivi l'analyse, mais cette fois sous l'angle évolutif des rencontres (de la première jusqu'au bilan final). À cette étape je me suis posé la question suivante : y a-t-il un lien entre ce qui se passe ici et ce qui arrive par la suite? Qu'est-ce qui est lié à quoi? en quoi et comment?

2.4.4 La modélisation

Une première organisation des données a permis de rassembler et d'illustrer sous forme de texte préliminaire le cheminement du groupe sous différents aspects : le climat du groupe, le partage des savoirs, les aspects ayant trait au codéveloppement, l'accompagnement du groupe. Par exemple, les moments forts au niveau des manifestations de soutien dans le groupe ou encore les moments plus difficiles au plan de l'animation, tous ces éléments pouvaient faire l'objet d'un regard plus raffiné.

Cette étape a permis d'identifier sur quoi porterait essentiellement ce regard plus poussé et de ce fait identifier dans la littérature les sujets traitant de ces questions. Dans cette partie, une recherche bibliographique fut alors entreprise dans le but de bonifier, de mieux comprendre les différents phénomènes observés à l'aide de différents cadres théoriques. L'enjeu étant ici d'éviter de ne pas tomber dans le piège de la vérification mais plutôt dans l'esprit de bonifier, de mieux comprendre et de nourrir la théorisation finale.

2.4.5 La théorisation

C'est l'étape de la consolidation qui découle de la mise en commun du modèle qui s'est dessiné et des réponses obtenues lors de la consultation de la littérature. Cette étape amène la possibilité de décrire et de généraliser un modèle d'accompagnement de groupe. À cette étape, je tente de préciser les conditions d'accompagnement d'un groupe-support et les retombées possibles. La théorisation ouvre sur de nouvelles perspectives d'abord au plan personnel, par la conscientisation, par l'éclairage nouveau sur l'expérience effectuée. Elle devient source de transformation de ma pratique professionnelle. La théorisation ouvre également sur des perspectives plus universelles et éventuellement sur la possibilité de servir de référence à des professionnels désirant améliorer leur pratique d'accompagnement des intervenants à l'aide du groupe.

« L'espace où quelqu'un a le sentiment
de pouvoir bouger librement est à la
mesure de l'espace qu'il s'accorde et
de celui que lui accordent les autres. »

Roland D. Heing

CHAPITRE 3

L'ÉMERGENCE D'UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CO-FORMATION

La méthodologie utilisée et décrite au chapitre précédent a rendu possible l'émergence d'un modèle d'accompagnement et de co-formation. Nous verrons dans le présent chapitre les enjeux soulevés par la création de cet espace de paroles, au plan des participants et au plan de l'accompagnement du groupe-support dans ma pratique de conseillère clinique.

À travers cet exercice, je tenterai simultanément de voir en quoi les différentes dimensions qui ont émergé de cette analyse rejoignent certains modèles existants. En dernière partie de ce chapitre, je tenterai d'identifier les conditions pouvant entrer en jeu dans la création et l'accompagnement d'un groupe-support.

L'analyse des contenus issus de la recherche-action a permis l'émergence de quatre dimensions à travers lesquelles des thèmes sont abordés. La première dimension est « l'espace de paroles » où nous retrouvons les composantes propres au cheminement du groupe. La seconde dimension représente le processus d'accompagnement sous l'angle de la pratique de conseillère clinique. La troisième dimension réfère au contenu des rencontres; j'y traite des thèmes abordés, de co-formation, de codéveloppement et de soutien à la pratique professionnelle. La quatrième et dernière dimension réfère à l'environnement dans

lequel s'est déroulé cette recherche-action, et sera abordée en termes de culture organisationnelle.

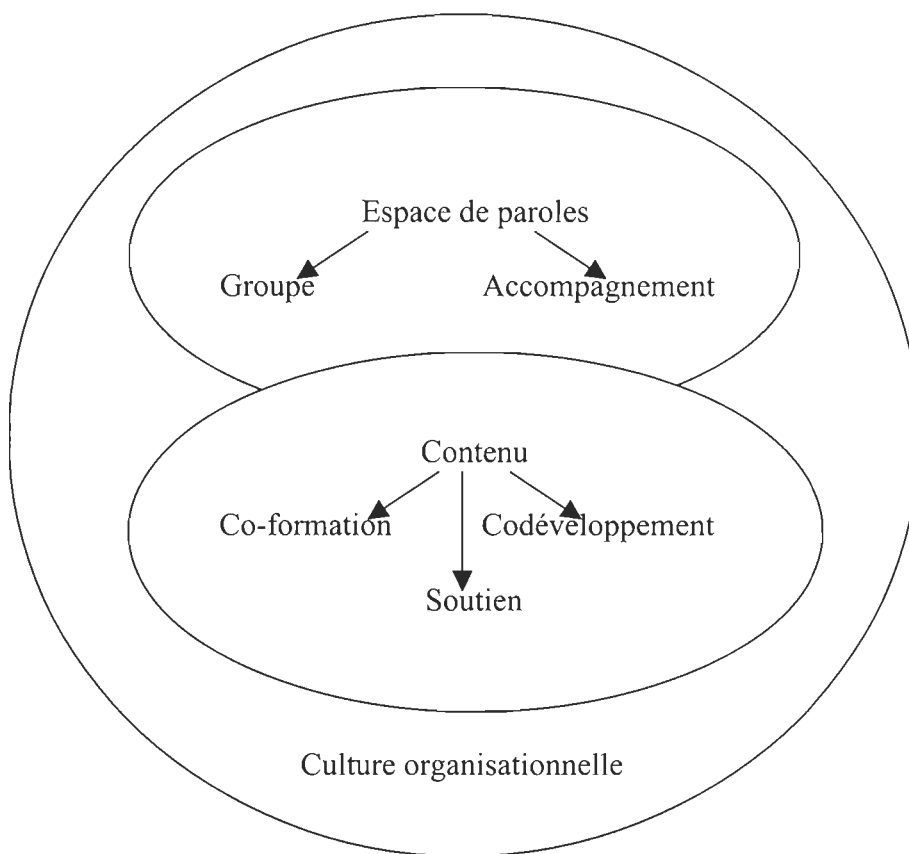


Figure 1 : Les dimensions présentes dans le processus de groupe-support

3.1 La mise en place d'un espace de paroles; un environnement à créer

Qu'entendons-nous par l'appellation « espace de paroles »? Nouvelle appellation dans le vocabulaire culturel, nous⁴ voulions désigner ainsi un « espace-temps consacré à la parole ». L'intention, faut-il le rappeler était d'habiter cet espace avec des personnes intéressées à

⁴ Dans cette partie, le nous désigne les deux animatrices, soit une collègue conseillère clinique et co-chercheuse dans la phase d'expérimentation-terrain et moi-même.

s'exprimer sur leur pratique professionnelle. Un passage de l'univers du tacite à la formalisation des aspects de leur pratique dans le but de la rendre visible à eux-mêmes et transmissible aux membres du groupe. Cet espace de paroles se voulait ouvert. Un lieu de partage de ses bons moments, de ses difficultés. Un lieu où le savoir porté par chacun des individus pourrait être nommé, entendu, partagé et valorisé.

Dans notre visée, ce lieu devait se démarquer de la pratique habituelle par une parole axée sur le sens, sur l'authenticité à l'opposé d'une parole axée sur la critique ou la comparaison par exemple. Comme le soulignent St-Arnaud et Lhotellier (1994), le dialogue est omniprésent dans la pratique, dans toute action, entre l'intervenant et la situation et un sens s'en dégage. Le travail proposé ici visait à dégager ce sens issu de la pratique.

Comme la question de l'authenticité dans la parole était primordiale à nos yeux, c'est dans cet esprit que nous avons voulu baliser cet espace par des « règles de fonctionnement » (présentées au chapitre 1 et à l'annexe 1) visant la valorisation des dynamiques d'échanges qui passent par l'ouverture, la responsabilisation et le respect.

L'appellation de « groupe-support » a été privilégiée en raison de la référence que nous en faisons à une forme de réseau de soutien ou d'entraide. De plus, cette appellation singulière de nommer le groupe affichait selon nous dans un langage simple, son caractère unique dans l'environnement organisationnel.

Quant à la notion de soutien que suppose l'appellation « groupe-support », elle nous apparaissait comme étant une « composante propre à l'individu et à la situation vécue »

telle que le proposent De Waele, Morval et Sheitoyan (2000). Dans le même esprit, nous étions conscientes que chacune des participantes vivrait une expérience de soutien de groupe à la fois très subjective et personnelle.

Afin de mieux cerner la composition de cet espace de paroles, voici le déroulement habituel d'une rencontre ainsi qu'une brève description du contenu.

<p>* Travail préparatoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rétroaction à partir de la rencontre précédente, adoption d'un thème et préparation du déroulement; - envoi d'une proposition d'ordre du jour et de lectures préparatoires en lien avec le(les) thème(s) abordé(s). 	
<p>Rencontre-type : de 9 h 30 à 15 h 45.</p>	
1-	Accueil et présentation de l'ordre du jour par les animatrices : ajustements selon les participantes, organisation du dîner (réservation)
2-	« Comment ça va? » : tour de table sur le vécu accueil des nouvelles participantes (au besoin)
3-	Retour sur la rencontre précédente : retour sur les résonances et les retombées dans la pratique
4-	Atelier thématique : présentation théorique du thème et échange à partir OU des lectures préalables – échange sur la pratique consultation à l'aide du codéveloppement professionnel
<p>Dîner en groupe à (l'extérieur du milieu de travail)</p> <p>Poursuite de l'atelier thématique : poursuite des échanges et/ou activité d'intégration proposée par les animatrices</p>	
5-	Introduction de la prochaine rencontre : proposition de thème(s) et des participantes désirant l'introduire à la prochaine rencontre.
6-	Bilan de la journée : évaluation verbale et/ou écrite
<p>* Retour sur la journée par les animatrices (rétroaction) suite à la rencontre</p>	

Figure 2 : Déroulement-type d'une rencontre du groupe-support

3.1.1 La qualité de l'espace : aspects relationnel et climat

Nous aborderons ici la notion de qualité en l'associant à la définition de qualité de vie : « tout ce qui contribue à créer des conditions plus harmonieuses » (Petit Larousse, 1984).

Ainsi, afin de baliser la qualité de l'espace de paroles que nous voulions créer dans le groupe, nous avons, dès la première rencontre, présenté les règles de fonctionnement dont nous venons de parler précédemment. Les participantes se disent en accord avec les règles, surtout en ce qui concerne le respect et la confiance qu'elles désirent retrouver dans le groupe lors des échanges. « *Échanger ne signifie pas toujours être d'accord* »; ce commentaire d'une intervenante laisse croire au désir de faire du groupe un lieu où les échanges ne sont pas nécessairement sous le signe du consensus ou de la décision, en référence possiblement au type de rencontre d'équipe vécu usuellement dans la pratique.

Ainsi, l'aspect relationnel dans les rencontres qui vont suivre prendra beaucoup d'importance car il en est majoritairement fait mention dans la partie consacrée au retour sur le déroulement de la journée effectué après chacune des rencontres. Cet aspect, qu'est la qualité du climat dans le groupe, semble effectivement être plus important que les thèmes qui ont été discutés.

C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'à partir de la troisième rencontre, j'ai désiré connaître de façon plus précise de quoi cette qualité était composée aux yeux du groupe. Pour ce faire, nous leur avons proposé, à partir d'une réflexion individuelle, d'identifier par

écrit (voir annexe 4) quels seraient les critères importants à considérer pour évaluer leur satisfaction des rencontres. Les participantes ont pu, à l'aide de cet exercice, proposer onze critères :

- 1- l'écoute;
- 2- le partage du vécu et des idées;
- 3- le respect entre les participantes;
- 4- le respect de la confidentialité;
- 5- la participation de chaque membre;
- 6- le climat sans pression;
- 7- apprendre des autres;
- 8- l'ouverture à ce que l'autre apporte;
- 9- l'implication de chacun à l'évolution du groupe;
- 10- avoir des lectures, des outils pour alimenter la réflexion;
- 11- avoir des thèmes en lien avec ma pratique.

Nous avons été à même de constater l'importance de l'aspect relationnel dans le groupe puisque sur les onze critères identifiés, neuf font référence aux relations dans le groupe alors que deux (nos 10 et 11) font référence à un contenu théorique à être livré.

En plus d'accorder une grande attention aux commentaires exprimés verbalement à la dernière partie de chaque rencontre, nous avons gardé ces critères, formalisés en termes d'indicateur de la qualité, et regroupés sous forme de grille d'évaluation (voir annexe 3). Cet outil comportait également une partie « commentaires » afin d'ajouter des suggestions.

Les participantes étaient donc invitées à accorder une cote de 1 à 5 (5 correspondant à un niveau d'atteinte élevé, soit 100%) afin d'en mesurer l'atteinte des critères. Ainsi, lors des deux rencontres qui ont suivi, ces critères ont fait l'objet d'une cote de satisfaction élevée (voir compilation annexe 5) ceci nous permettant de croire que nous devons poursuivre le processus du groupe en continuité avec la formule qui était mise en place.

Dans ce même esprit, la qualité du climat dans le groupe semble mériter une attention particulière. Lors du bilan final⁵, cette question du climat a été identifiée par les participantes comme étant une condition importante du processus d'accompagnement. On y fait référence dans les commentaires émis par les participantes; on dit apprécier « *le climat sans pression ou sans attente de production* », « *la souplesse dans l'horaire et la non-rigidité* », « *la place accordée à la spontanéité* ». Toujours lors du bilan, ces éléments sont nommés comme ayant motivé les participantes à poursuivre leur participation au groupe-support.

Lors de cet exercice-bilan, les participantes ont utilisé parfois le terme de « *journée-cadeau* » qui désigne pour elles « *un temps où il est permis de sortir du quotidien souvent chargé* ».

3.1.2 L'enjeu de la priorisation de cette activité dans leur travail

Le choix de poursuivre dans le groupe semble avoir confronté les participantes à un enjeu, celui de la priorisation; « *ai-je le temps?* », « *ma charge de travail permet-elle de*

⁵ L'appellation bilan final désigne ici l'exercice d'évaluation de l'expérience de groupe-support, laquelle s'est effectuée à l'aide de la technique d'entretien semi-dirigé; voir point 2.2.3 du chapitre 2 pour s'y référer et annexe 5.

bloquer cette journée à mon agenda? », « ai-je le temps de faire les lectures sur le thème? », « ce temps ne pourrait-il pas être utilisé pour avancer dans mes dossiers? »...

Pour des raisons de cet ordre, certaines participantes (2 personnes) ont décidé de ne pas s'embarquer dès le départ alors que d'autres (3 personnes) ont choisi de ne pas poursuivre (à partir de la quatrième et cinquième rencontre) et nous avons respecté ce choix, la participation à ce groupe étant sur une base volontaire. Pour la majorité cependant, le choix de poursuivre dans le groupe semble s'être consolidé au fil des rencontres. Au bilan, les participantes interrogées sur ce point affirmeront quant à elles vouloir demeurer dans le groupe, et ce malgré un changement dans leur tâche (affectation dans un autre programme ou territoire), ce qui pourrait avoir pour effet de compromettre leur participation. Ceci semble démontrer une grande motivation à poursuivre malgré des contraintes inhérentes à l'organisation du travail.

Il faut aussi noter que certains facteurs ont aussi été mentionnés en tant que conditions rendant parfois difficile leur participation aux rencontres. Il s'agit de facteurs externes tels la quasi impossibilité de s'absenter de sa tâche régulière dans certaines situations (plans de services avec les partenaires, consultations avec un spécialiste de la santé, urgence). Enfin, les déplacements encourus par la distance à faire pour se rendre aux rencontres (lesquelles se tenaient en alternance d'un point de service à l'autre, soit environ 140 km aller-retour), accentués par le stress inhérent aux conditions routières en saison hivernale, ont été mentionnés.

Notons finalement au plan de la participation que l'environnement organisationnel a parfois rendu difficile la tenue des rencontres puisqu'il faut comprendre ici que certaines intervenantes devaient être libérées de leurs charges quotidiennes de travail et remplacées par du personnel supplémentaire ce qui entraînait des coûts financiers. Ce facteur ajouté aux facteurs externes nommés précédemment a eu un impact sur la tenue des rencontres. Pour ces raisons, deux rencontres ont dû être annulées du calendrier initial qui prévoyait des rencontres aux 7 semaines.

Pour toutes ces raisons, on observe une diminution du taux de participation qui est passé de 13 personnes présentes au départ pour se stabiliser à 10 pour les 4 rencontres suivantes et à 8 pour les 2 dernières rencontres. Le tableau 2 illustre cette variation du taux de participation à chacune des rencontres.

Tableau 2 : Variation du taux de participation aux rencontres du groupe-support

Rencontre #	Nombre de personnes présentes
1	13
2	10
3	10
4	10
5	10
6	8
7 (Bilan final)	8

On peut conclure que sur le plan de la participation les facteurs inhérents à l'organisation du travail ont rendu difficile le maintien de la participation aux rencontres. Par contre, les commentaires reçus des participantes lors du bilan laissent croire que la motivation à poursuivre, hors des limites organisationnelles, est davantage en lien avec la reconnaissance d'une expérience signifiante et singulière dans leur pratique à l'intérieur d'un espace de paroles où elles se sentent à l'aise; *« on donne beaucoup dans notre pratique, le groupe est un lieu pour recevoir et cela procure un bien-être; il n'existe pas de lieu comme ça ailleurs »*.

3.1.3 L'enjeu de la stabilité et le cheminement du groupe

Un second impact de l'organisation du travail sur le groupe-support concerne la stabilité dans la présence des participantes. Effectivement, force est de constater qu'il y a beaucoup de mouvance dans le groupe car chacune des rencontres est témoin de l'arrivée ou du départ d'une à trois intervenantes. Cette mouvance est en lien avec les raisons énumérées précédemment, ajoutées à cela les absences prolongées la plupart du temps reliées à des raisons de santé. La question à savoir quand le groupe sera-t-il stable en terme de participation demeure préoccupante et devient une question récurrente à chacune des rencontres.

Lors des trois premières rencontres particulièrement, les participantes ne sont pas en mesure de nommer leurs attentes en ce qui concerne les prochaines réunions du groupe. En effet, comment nommer ce que l'on attend quand on ne sait pas encore qui l'on est? Le

groupe ne peut se projeter dans le futur, et la suggestion de travailler éventuellement à l'aide de séance de consultation en codéveloppement professionnel fait monter encore beaucoup d'hésitation au sein du groupe. Nous respectons ce choix et tentons de traiter de la question de l'instabilité du groupe comme étant une réalité avec laquelle nous ne pouvons que composer.

Au fur et à mesure que les rencontres se déroulent, nous observons que cette question, bien que présente, prend de moins en moins de place chez les participantes qui viennent sur une base régulière. Du côté des animatrices, nous souhaitons inclure ces moments d'arrivées des nouvelles personnes dans notre visée de favoriser l'appropriation du groupe par les participantes. Par exemple, nous leur suggérons de présenter ce qu'est le groupe-support, ses objectifs, son fonctionnement, aux nouvelles personnes qui arrivent. Nous constatons que ceci les aide à se définir, consolide notre identité groupale et marque un pas dans le cheminement du groupe au-delà de la question de la stabilité des participantes. Cela marque une étape au plan de la naissance du groupe qui commence à faire ses premiers pas dans son identité; nous sommes à même de constater que cette naissance demande du temps et il est important de respecter ce processus de croissance.

Par la suite, lors du bilan, les participantes parleront de la stabilité du groupe comme étant un enjeu « *toujours présent mais pas incontournable* », signifiant pour elles que le groupe demeure ouvert à introduire de nouveaux membres.

3.2 La création d'un espace de paroles sous l'angle de l'accompagnement : enjeux soulevés

Nous venons de voir dans la partie précédente à quel point la qualité de l'espace de paroles en création était une condition importante dans la mise en place du groupe. Du point de vue de l'accompagnement, comment cela s'est-il réalisé? L'analyse du processus expérientiel que j'ai vécu à travers cette démarche d'évaluation permanente de l'action et le regard praxéologique sur ma pratique ont suscité l'émergence de certaines réalités, de certains enjeux; ils ont conduit à une transformation continue des actions à poser.

3.2.1 L'émergence d'une parole; prendre le temps nécessaire

Les deux premières rencontres avec le groupe sont sous le signe de l'attente; l'attente d'un contenu à livrer par les animatrices, l'attente d'une prise en charge de groupe par ces dernières et non par le groupe lui-même. Il y a pourtant une parole qui s'installe, peu à peu. « J'ai la crainte que cette parole tourne en rond, que ce lieu devienne un lieu où l'on ventile, sans plus, que le discours demeure individuel, voire superficiel sans résonance dans le groupe » (extrait de mon journal). J'appréhende ainsi que le discours se détache de leur pratique individuelle pour se diriger vers des zones sur lesquelles le groupe est sans emprise, par exemple des sujets du domaine de la gestion des services (bien que de telles questions soient légitimes et préoccupantes pour l'ensemble des participantes). Par ailleurs, je me rends compte que je porte les mêmes interrogations que celles émises par les

intervenantes : « puis-je me permettre de prendre ce temps sur ma charge de travail?; le discours est-il porteur de sens et bénéfique pour le groupe? ».

Il me faudra apprendre à laisser cette parole s'instaurer à son rythme; qu'elle s'installe d'elle-même, qu'elle émerge. Cela fait appel pour moi à modifier ma stratégie; d'une animation axée sur le contenu qui portait davantage sur les thèmes par exemple, passer à une animation axée sur le « contenant » qui était l'espace, le climat. Apprendre à laisser émerger la volonté du groupe; de quoi veut-il parler? Quels sont les thèmes qui les préoccupent et ceux qu'ils suggèrent pour la prochaine rencontre? Comment désirent-elles les aborder pour qu'ils fassent sens pour elles? De quoi est-il question dans leur propos?

L'attention devait être portée sur le processus en cours dans la création de cet espace nouveau et sur les personnes en faisant partie. Un processus qui demandait à se décristalliser (le terme « décristalliser est employé par Kurt Lewin cité dans Barbier (1996) lorsqu'il parle des phases vécues par une groupe en recherche-action), à sortir des habitudes avant de s'inscrire sur la voie du changement.

À travers ce processus en transformation, nous avons choisi de prendre un temps disponible au début de chaque rencontre afin que les participantes qui le désiraient s'expriment sur leur vécu : « comment j'arrive; quelles sont mes préoccupations, mes attentes; qu'est-ce que je vis en ce moment et que j'ai le goût de partager avec le groupe ». Nous devions aussi valider régulièrement les attentes de la journée et les évaluations du groupe sur son déroulement; revalider également le contenu de la journée et accepter de modifier le déroulement qui avait été prévu afin de répondre aux besoins exprimés par les participantes.

3.2.2 L'enjeu de suivre le groupe : apprendre à faire confiance

Mon cheminement dans le groupe a pris un autre envol lorsque j'ai appris à faire confiance, à faire un certain lâcher-prise sur son devenir; *« accepter que le groupe m'influence et non pas uniquement qu'ils s'influencent les uns les autres comme si j'étais exclue de cette possibilité »* (extrait de mon journal). Par exemple, la question de la stabilité des participants, que j'avais vu comme un pré-requis à la croissance du groupe, s'est transformée, suite à nos échanges, en une réalité avec laquelle nous devons composer. Qui plus est, tel que mentionné précédemment, il semble que ce soit à partir de ce moment que le groupe commence à se définir, par l'introduction des nouvelles personnes que les intervenantes ont pris la charge d'accueillir.

Au fil des rencontres, nous pouvons observer que le groupe marque un pas dans la consolidation du soutien mutuel, qui se vérifie notamment par l'arrivée du codéveloppement professionnel. Son arrivée, de façon spontanée en dehors de toute planification effectuée de notre part, suggère que les choses doivent arriver parfois en dehors de toute attente; elles se manifestent lorsqu'elles sont prêtes pour le faire. Il faut à ce moment être bien à l'écoute de ce qui se passe dans le groupe, suggérer plutôt que d'orienter et développer une écoute sensible qui permet de bien saisir les moments intenses vécus dans le groupe. Cela fait aussi appel à laisser émerger et apprécier les moments de plaisir ou d'humour vécus dans le groupe, en les interprétant comme des moments utiles, bénéfiques

au plan du mieux-être des participants et non comme du « temps perdu » parce que nous ne sommes pas uniquement centrés sur la tâche.

3.2.3 L'enjeu de modifier mon rôle : le partage de l'expertise

Mes intentions quant à l'émergence des savoirs portés par les intervenantes appelées à parler de leur pratique ont été confrontées dans l'action à la nécessité de laisser un espace propice afin d'y arriver. Ainsi, l'éventualité d'instaurer un rapport plus égalitaire s'est manifestée; je fais référence ici au rôle de conseillère clinique. Culturellement, c'est celle qui détient l'expertise et cette attente se manifestait dans le groupe notamment à ses débuts.

Lors des rencontres, cela m'a demandé d'apprendre à supporter un certain inconfort ou, si on veut illustrer, « de ne pas être toujours celle qui détient la réponse ». C'est ce que Claude Dionne (1999) appelle « l'expérience d'inefficacité » lorsqu'il traite du passage entre un rôle d'expert et un rôle basé sur la coopération. Ce passage, cet accès à une vision parfois différente de la mienne m'a amenée à élargir mes perceptions, à accepter d'entendre plusieurs points de vue sur une même réalité et d'être parfois « dérangée » par certains points de vue.

Cette modification de mon rôle et des perceptions que j'en avais m'a conduite à ajuster mes intentions en fonction de la volonté du groupe. Par exemple, j'avais prévu proposer aux participantes de travailler sur le thème des approches d'interventions (cadre théorique de la pratique, décrit au chapitre 1). Au fil des rencontres, les participantes n'ont pas priorisé ce thème au profit d'autres sujets qui les préoccupaient. Cependant, plusieurs

de ces sujets étaient en lien avec les approches d'intervention. J'en déduis que dans cette acceptation d'être influencée, des chemins différents se sont offerts. Choisir de s'y laisser entraîner peut mener aux mêmes destinations que celles prévues au départ.

C'est ainsi qu'à travers l'expérience j'ai appris peu à peu à me positionner dans ce que je nomme « ma juste place » dans le groupe. Cela signifie pour moi qu'il est essentiel d'être sensible aux moments que traverse le groupe et de bien les distinguer. Certains appartiennent au groupe et il faut alors laisser libre cours aux échanges. Certains interpellent mon rôle d'animatrice et impliquent que j'intervienne doucement afin de nous recentrer sur le processus en cours, ou bien de revalider si celui-ci est toujours conforme aux attentes du groupe. Certains enfin me permettent de m'inscrire dans les échanges en tant que participante et de donner mon point de vue dans le respect de ma spécificité professionnelle. Ce souci de trouver ma juste place dans le groupe s'inscrit dans un esprit d'ouverture, de tolérance à l'inconnu qui peut se manifester à tout moment et parfois même d'improvisation.

3.2.4 La rencontre de mes modèles : enjeux de transformation

Dans mon expérience d'animation de rencontres de groupe, j'en étais arrivée à fonctionner dans un modèle qui s'était avéré assez efficace; une planification minutieuse de l'ordre du jour, des objectifs prédéterminés pour chacun des points. Différentes stratégies faisant en sorte que les rencontres se déroulaient selon un scénario plus ou moins prévu à l'avance. J'étais confortable dans ce modèle dont les repères m'étaient familiers.

Dans cette façon de faire, il faut mentionner aussi que mon rôle de gestionnaire créait lui aussi des attentes d'efficacité. Culturellement, on s'attend à ce que la conseillère clinique détienne un certain contrôle sur les processus, à l'intérieur desquels on trouve réponse à ses questions et sécurité mutuelle. L'atteinte de résultats tangibles s'inscrit dans la norme culturelle. Une rencontre qualifiée d'efficace aura procuré aux acteurs concernés le sentiment d'avoir avancés dans la recherche de solutions et laisse croire à des retombées tangibles qu'on entrevoit à plus ou moins longue échéance dans l'action.

De Waele, Morval et Sheitoyan (2000) affirment qu'une identification trop prononcée à son rôle de gestionnaire peut entraîner une rupture entre ce que l'on est comme individu (l'aspect personnel) et le rôle que l'on doit exercer dans l'organisation. Toujours selon les auteurs, cette situation peut créer des difficultés relationnelles (par exemple, être constamment sur la défensive), qui sont compromettantes dans l'instauration de relations coopératives. Cela soulève à mon point de vue toute l'importance qu'il faut accorder à l'introspection dans une telle démarche au plan de la réciprocité et de l'appropriation de cet espace par les membres du groupe, y compris par l'animatrice.

Je n'avais pas pris conscience des impacts de mes modèles d'action, jusqu'alors implicites, sur le groupe. Des rétroactions périodiques de mes actions, un regard plus pointu à l'aide d'ateliers de praxoélogie, m'ont permis de constater que je devais agir « autrement »; « je savais intuitivement que quelque chose devait s'ajuster dans l'animation, mais je n'arrivais pas à cerner de quoi il s'agissait... » (extrait de mon journal). Cet « autrement » faisait appel au contrôle que j'avais tendance à exercer sur le groupe. Par

exemple, contrôle des échanges, du contenu, du climat, de l'horaire, etc. Bien que je croyais agir dans un esprit de coopération et de responsabilisation que je désirais voir s'instaurer dans le groupe, l'analyse rétroactive de mes actions (à l'aide particulièrement des trois premières rencontres) tendaient à démontrer que j'étais portée parfois par ce modèle, davantage axé sur le contrôle. Ce constat fut difficile à faire dans ma visée de faire de ce groupe un espace où le « co », en parlant du codéveloppement, la coformation et le soutien mutuel, était si important à mes yeux, du fait qu'il était en lien avec mes croyances et l'essence même de mon projet de recherche.

Ce processus de transformation de ma pratique, dont je ne saisisais pas toute la portée, a ouvert sur la nécessité d'apprendre à instaurer un rapport différent avec le groupe. Je devais me détacher de mes repères habituels afin de mieux saisir les instants de réciprocité et de coopération en émergence. Cela devait passer par la conscientisation que l'évolution du groupe ne reposait pas uniquement sur mes épaules, conditionnée que j'avais été jusqu'alors à « porter les projets et à prendre en charge » (extrait d'un commentaire que j'ai reçu lors d'un atelier de praxéologie).

L'analyse de ce processus de transformation de ma pratique m'a permis d'identifier une condition importante dans la création d'un espace de paroles à l'intérieur d'un tel environnement culturel, c'est celle de l'ouverture à de nouveaux apprentissages et de l'accompagnement que cette ouverture nécessite. Tel que mentionné ci-haut, le travail d'analyse à l'aide d'ateliers de praxéologie est un bon exemple de cet accompagnement ainsi que la démarche réflexive effectuée à l'aide de mon journal de recherche. Comme le

souligne Claude Dionne (1999), une démarche qui fait appel à la transformation d'une pratique en est une d'apprentissage; elle suppose que l'on s'engage dans un processus de changement et de transformation intérieure.

3.3 Un espace de paroles habité : co-formation, codéveloppement et soutien à la pratique

Tel que mentionné précédemment, nous avons, lors de la première rencontre, présenté l'approche du groupe de codéveloppement professionnel, telle que définie par Payette et Champagne (2000) comme étant une des avenues possible pour le groupe. Nous avons aussi fait mention de nos croyances en ce qui a trait à la richesse des savoirs d'expérience⁶ et à la possibilité de poursuivre le double objectif d'apprendre les uns des autres et de se donner du soutien dans l'exercice de la pratique. Les participantes se sont dites intéressées mais désiraient se donner du temps avant d'expérimenter le codéveloppement. Le groupe devait s'approprier avant de travailler à l'aide de cette approche. Nous devrions attendre le temps nécessaire pour ce faire. L'intérêt général manifesté dans le groupe était d'aborder des sujets en lien avec leur pratique et nous sommes allées en ce sens.

Un regard plus approfondi sur les thèmes exprimés lors de la première rencontre du groupe permet de faire deux constats. D'abord, nous pouvons voir qu'ils sont, pour la majorité, en lien avec une pratique qui se veut de plus en plus communautaire. Ces thèmes sont :

⁶ Nous entendons par l'appellation savoir d'expérience le savoir accumulé par l'intervenant au fil de sa pratique et de sa vie.

- la personne déficiente intellectuelle face à la judiciarisation;
- la collaboration avec les partenaires de la communauté;
- l'aide à la gestion financière des usagers en milieux naturels;
- l'accompagnement des usagers dans un processus de deuil;
- le vieillissement de la clientèle dans la communauté;
- les nouvelles normes en matière de contention et d'isolement.

De plus, ces sujets tels qu'ils étaient amenés dans les discussions laissent croire à une attente de l'ordre d'un contenu à être livré par les animatrices aux intervenantes. Effectivement, ces thèmes étaient exprimés en termes de demande d'expertise et supposaient que les animatrices auraient à transmettre de l'information en rapport à ces thématiques.

Certains thèmes mentionnés s'apparentaient toutefois à des aspects plus personnels de la pratique et supposaient être davantage abordés sous forme d'échanges à partir de situations vécues dans la pratique des intervenantes :

- l'impuissance vécue dans certaines situations;
- la résistance des clients et celle des intervenants;
- l'autonomie professionnelle de l'intervenant;
- la relation de confiance avec les familles naturelles.

Nous pouvons constater ici que l'ensemble des thèmes proposés par les intervenantes touchent deux dimensions de l'apprentissage (St-Arnaud, 1999). Les six premiers (soit six sur dix) font appel à un mode d'apprentissage basé sur la consommation d'informations.

Les quatre derniers sur la liste (quatre sur dix) s'appuient davantage sur un mode de production de savoir qui passe par la réflexion et l'échange.

Dans notre visée de travailler à partir de la pratique professionnelle des intervenantes dans un esprit de co-formation, il nous apparaissait important de privilégier un mode d'apprentissage qui repose en majeure partie sur la réflexion et l'échange. Regardons maintenant comment s'est effectuée la transition entre ces deux modes d'apprentissage dans le groupe.

3.3.1 De la théorie à la pratique; l'enjeu de partager sa pratique

Nous avons laissé en veilleuse les thèmes exprimés lors de la première rencontre et priorisé l'émergence de sujets identifiés au fur et à mesure des rencontres du groupe. Ainsi ce sont les animatrices qui proposeront des sujets et des lectures lors des premières discussions; à partir de la troisième rencontre, au fil de l'appropriation du groupe par les participantes, nous voyons apparaître des suggestions et des thèmes de discussion proposés par les intervenantes.

Lors de la deuxième rencontre, nous introduisons le thème de la reconnaissance au travail (Marquis, 2000). Ce thème suscite des échanges dans le groupe. En activité d'intégration, nous suggérons par la suite de partager aux autres quelles sont les forces qu'elles se reconnaissent dans leur travail; cet exercice vise à les amener à poser un regard plus personnel sur leur pratique et s'avère une première occasion de parler de celle-ci au groupe. La majorité des intervenantes participent à cet exercice.

Lors de la troisième rencontre, le thème choisi par les animatrices semble résonner dans le groupe; il s'agit de « la violence à la tendresse organisationnelle » (Boily, 2001). Le texte proposé traite notamment de la violence qui s'infiltré dans les équipes de travail et dans les organisations (notre milieu de travail ne faisant pas exception à cette réalité), des façons dont elle se manifeste, de ses impacts et des moyens pour développer des relations plus saines au plan psychologique. Ce thème semble avoir beaucoup d'impact chez certaines participantes et les amène à partager des situations qu'elles ont déjà vécues. Nous assistons aux premières manifestations de soutien dans le groupe, notamment par une grande qualité d'écoute accordée à ces personnes à travers les situations qu'elles relatent. Il y a quelques suggestions pour tenter de donner des pistes de solutions.

C'est à partir de cette rencontre que les participantes feront elle-mêmes le choix du thème de la prochaine rencontre, c'est-à-dire la quatrième; il sera question du changement.

Le thème qu'elles ont choisi fait beaucoup d'écho, il traite de nos attitudes par rapport au changement (Johnson, 1998). Il y a beaucoup d'échanges en rapport au changement de pratique qu'elles ont vécu, aux changements de postes dus aux réorganisations du travail, aux nouvelles facettes de l'intervention. Cet exercice permet de nommer certaines stratégies que les intervenantes ont utilisées et qui leur ont permis de vivre des changements dans leur vie professionnelle ou personnelle. Le climat est de plus en plus détendu. Les échanges spontanés et l'humour viennent dédramatiser certaines situations relatées. Notons que lors de l'évaluation de la journée, une participante mentionnera avoir apprécié le contenu de la

journée qui pour elle aura été « formatif bien au-delà d'une formation traditionnelle déjà reçue sur le thème du changement ».

3.3.2 De la pratique à l'apprentissage : le codéveloppement professionnel

À la cinquième rencontre, en tout début de journée, une participante ventile au groupe sur une situation difficile qu'elle vit présentement dans son travail. Les personnes présentes lui accordent beaucoup d'écoute et tentent d'amener spontanément quelques solutions pour lui venir en aide. Nous proposons alors aux participantes de travailler à l'aide d'une séance de consultation en groupe de codéveloppement professionnel et elles acceptent de modifier le déroulement de la journée afin d'expérimenter cette approche.

La consultation se tient dans un grand souci d'aider l'intervenante en situation de demande d'aide. Nous lui avons d'ailleurs accordé du temps afin de se préparer, de rassembler ses idées et de formuler sa demande (ce qu'elle a fait avec l'aide d'une animatrice à l'extérieur du groupe). La séance se déroule dans un climat d'entraide et les participantes suivent bien les étapes de consultation. Il faut parfois ramener quelques participantes qui se positionnent davantage en expert en proposant trop rapidement des solutions. L'esprit de cette approche implique que la situation doit d'abord être abordée sous l'angle du « client » et que c'est celui-ci qui développera son plan d'action.

Au fil de la consultation, nous pouvons voir la richesse des différents points de vue émis par les participantes, reflet de leur pratique terrain et de leur expérience. Des moyens concrets sont identifiés par la personne qui fait l'objet de la consultation (la cliente) à l'aide

des participantes (les consultantes); une attention spéciale est portée sur la dernière étape que suppose ce type de consultation, soit celle visant l'identification des apprentissages des participants et l'évaluation de la démarche. À ce titre, l'évaluation est très positive, les participantes se disent emballées par la démarche : « j'étais hésitante au codéveloppement, mais je trouve que cela nous a aidé à nous rapprocher »; « il est ressorti beaucoup de pistes que je vais explorer aussi pour d'autres clients »; « le groupe a été aidant et nourrissant, j'apprécie qu'il y ait eu beaucoup de respect et de non-jugement ».

L'analyse du contenu de cette consultation nous amène à constater qu'il est possible par cette approche de faire émerger et mettre à profit les savoirs d'action des participantes. Ces savoirs sont à mi-chemin entre le savoir théorique et l'expérience concrète; ils sont de l'ordre des savoirs-d'action ou de la praxéologie (St-Arnaud, 1994), ce qui implique chez les participantes à de telles démarches un processus de réflexion et une volonté de mieux comprendre les actions posées dans leur pratique.

À partir de cette séance de consultation, les participantes auront pu faire leur propre constat, apprendre par la mise en commun de l'expérience des pairs; elles en parleront en ces termes : « la vision des autres permet de prendre du recul et de voir tout ce qui a été fait auparavant dans la situation »; « cela m'a permis d'élargir ma vision »; « cela m'a permis de réaliser certains aspects de ma pratique, par exemple que je vais parfois trop vite aux solutions ».

Le temps disponible dans le cadre de cette recherche n'a toutefois pas permis de travailler à nouveau à l'aide de la méthode de consultation que suggère le codéveloppement

professionnel. Les participantes ont dit cependant vouloir poursuivre les séances de consultation de façon spontanée, au fur et à mesure qu'une participante en manifesterait le besoin dans les rencontres futures.

3.3.3 Cheminement du groupe, partage de savoirs et soutien à la pratique

L'analyse du cheminement du groupe nous démontre que différentes avenues ont été explorées. D'abord par les thématiques, proposées par les animatrices dans l'esprit de les amener sur des questions en lien avec leur pratique, et par la suite par des thèmes suggérés par les participantes. Une seconde porte d'accès fut expérimentée à l'aide du codéveloppement professionnel.

Lors du bilan final fait en groupe, nous avons désiré connaître lesquelles de ces deux avenues les participantes aimeraient garder dans l'avenir. Elles y voient des fonctions différentes. Les thèmes sont perçus comme « moteurs aux échanges » et en tant que « prérequis au codéveloppement »; « le travail à partir des thèmes permet d'appriivoiser le groupe »; « il permet aussi d'apprendre de nouvelles choses de mieux saisir ou comprendre des réalités de ta pratique »; « les lectures et les échanges ont pour certaines une résonance au plan personnel et cela ouvre la porte à poursuivre ou pousser plus loin la documentation ».

À travers le cheminement du groupe, s'est installée également une volonté d'entraide et de soutien mutuel. À mon sens, le soutien doit être une composante importante d'un groupe-support puisqu'il est en quelque sorte sa raison d'être.

J'ai tenté de mieux cerner comment s'est instauré ce soutien dans le groupe. D'un point de vue évolutif, l'analyse au fil des rencontres permet de mettre en lumière que les manifestations de soutien étaient quasi-absentes lors des trois premières rencontres. Il y avait pourtant des attentes qui avaient été manifestées par les participantes lors de la première rencontre : « le besoin de ressourcement », « de partager son expertise », « de briser l'isolement », « de prendre du recul ». Pourtant, mis à part une écoute « respectueuse » de la part des membres du groupe lorsqu'une participante exprimait une difficulté vécue dans sa pratique, il n'y avait pas de véritable résonance en provenance des participantes.

Ce constat semble être en lien avec le fait que le groupe en était à ses débuts; exposer sa vulnérabilité peut être perçu comme menaçant et le climat de confiance était en création. De plus, le rôle des animatrices dans ce nouveau rapport que nous tentions d'instaurer avec le groupe créait-il une certaine confusion? Comment composent-elles avec notre rôle de gestionnaires, cela a-t-il un impact sur leurs perceptions et sur la confiance qui nous serait accordée comme animatrice et éventuellement comme membre du groupe? Cette question de notre juste place dans le groupe fut préoccupante pour moi; elle a d'ailleurs fait l'objet d'une réflexion continue comme nous avons pu le voir précédemment.

Nous ne pouvions évidemment pas avoir d'emprise sur le soutien qui serait éventuellement présent dans le groupe. Ce sur quoi nous pouvions agir était davantage sur la qualité de l'espace disponible, un regard sur la qualité des différents contenus thématiques suggérés, tout en favorisant l'appropriation de cet espace par le groupe. Comment

voulaient-elles habiter cet espace de paroles et en faire un espace de soutien à la pratique, de co-formation et de codéveloppement?

Nous avons fait le choix de « travailler sur le terrain » et de laisser émerger ce qui devait se présenter; cela signifiait de suivre le cheminement du groupe. L'analyse des contenus des rencontres permet de constater que les manifestations de soutien se sont produites suivant un processus linéaire à travers différentes étapes.

Les premières manifestations visaient davantage de permettre à une personne de ventiler sur une situation tout en lui fournissant une écoute attentive (niveau 1). Dans un second temps, les personnes se sont permises de se donner des suggestions à partir de leur lecture de la situation ou encore de leur propre expérience (niveau 2). La dernière étape de ce processus se représente par la séance de consultation en codéveloppement professionnel où le groupe a pris la décision de travailler ensemble à aider une participante qui exprimait un besoin de soutien dans une situation difficile qu'elle vivait dans sa pratique (niveau 3). Toutes ont alors conjugué leurs efforts dans le but de lui venir en aide et vivre toutes les étapes de la démarche de codéveloppement. Ce faisant, elles consacraient un temps plus grand et plus explicite au soutien de cette personne. Ce cheminement est illustré à la figure 3 :

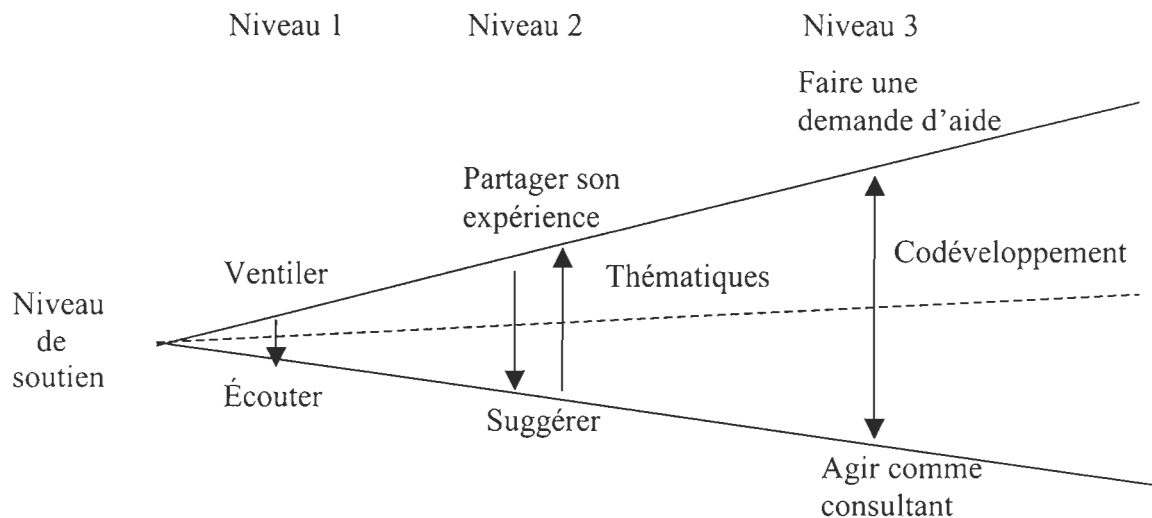


Figure 3 : Évolution du processus de soutien dans le groupe-support

C'est à partir de ce moment que le groupe a possiblement franchi une étape dans sa croyance à l'effet que le groupe pouvait véritablement être un lieu où il est possible de se donner du soutien collectivement. Certaines participantes diront du codéveloppement « qu'il faut du courage pour se jeter à l'eau... », ce qui illustre bien le passage qu'implique de s'embarquer dans cette approche; puis on ajoutera « il faut le vivre pour y goûter et pour pouvoir ensuite y croire... »

3.3.4 Retombées de l'expérience du groupe-support dans la pratique des intervenantes

Le bilan final effectué avec le groupe voulait faire le lien avec les besoins que les participantes avaient exprimés lors de la première rencontre; nous désirions également

connaître d'un point de vue général si l'ensemble de leur expérience en groupe-support avait été significatif au plan de leur pratique.

Les participantes nous ont dit que le groupe-support leur avait procuré un espace « pour exprimer le trop plein et pour briser l'isolement », « il a procuré une bouffée d'air ». Le groupe semble aussi avoir été une pause dans le temps qui permettait de connaître les collègues sous un jour nouveau « autrement que dans le cadre de la porte car on n'a pas le temps de s'arrêter et de parler de notre vécu ». Ces commentaires mettent en lumière le contexte de travail actuel à l'intérieur duquel la pression, le manque de temps et le sentiment de « naviguer seul » sont souvent présents.

Les participantes mentionnent aussi des retombées au plan de « la reconnaissance de nos différences et de nos individualités ». Ce qui permet, selon moi, de consolider l'identité professionnelle qui a connu de grands changements au fil des dernières années avec l'avènement des nouvelles approches d'intervention dans l'organisation.

Lorsque l'on tente de saisir les retombées dans leur pratique (activités qu'elles ont réalisées à l'extérieur du groupe mais qu'elles peuvent désigner comme étant en lien avec le contenu des rencontres), l'examen des comptes-rendus ne permet pas d'identifier d'effets tangibles suite aux deux premières rencontres. Lors de la troisième rencontre du groupe, nous pouvons constater cependant que certaines participantes ont poursuivi un exercice de réflexion individuelle (visant à reconnaître « ses bons coups ») que nous avons fait dans le cadre du thème de la reconnaissance au travail lors de la deuxième rencontre.

Par la suite, nous voyons apparaître des moments où les participantes font état d'une réflexion qu'elles ont poursuivie entre les rencontres, suite aux discussions sur un thème vu à la rencontre précédente. Dans le même ordre d'idées, nous avons pu constater que les participantes ont fait preuve d'assiduité dans les lectures sur le thème qu'elles avaient à faire avant les rencontres, ce qui démontre une motivation à l'apprentissage et la volonté de participer activement aux échanges lors des rencontres en s'étant préparées.

Toujours au niveau des effets dans la pratique et dans la suite de l'atelier en groupe de codéveloppement professionnel, des participantes se sont documentées sur un aspect spécifique de l'intervention auprès de la clientèle. La personne ayant vécu la séance de consultation a pour sa part mentionné que les conseils reçus et le plan d'action qu'elle avait élaboré avaient eu des retombées positives dans sa façon d'aborder la situation problématique qu'elle vivait. Elle avait expérimenté certaines suggestions apportées par les autres.

Les participantes ont également fait mention que « le groupe leur permettait de se recentrer sur leur rôle », du fait qu'elle pouvait avoir accès à la façon dont les autres assumaient le leur » et que « cela avait un effet motivant ». « Le groupe permet aussi de contrer la routine qui mène à la perte de motivation ». Ces commentaires mettent en relief le besoin de ressourcement vécu dans l'exercice de leur rôle.

De nouvelles croyances ont émergé de l'expérience vécue par les participantes. Bien que les participantes conviennent que cette pratique désignée par « groupe-support » diffère des pratiques habituelles en matière de soutien à l'intervention et de formation, toutes s'entendent pour dire que « ce n'est pas une perte de temps ». On mentionne aussi que

« cette pause dans le quotidien rapporte professionnellement » et que de ce fait « cela a un impact sur l'efficacité professionnelle ». Le sentiment de ne pas être productif s'est transformé dans la nouvelle croyance à l'effet que travailler sur soi « c'est productif pour soi et pour nous en tant que groupe... ».

Ces commentaires reçus lors du bilan final permettent de faire le lien avec l'enjeu vécu lors des premières rencontres concernant la participation et la priorisation. Les participantes se demandaient alors si elles avaient du temps à consacrer à cette activité. Nous pouvons voir ici l'influence de la culture organisationnelle dans laquelle nous évoluons; lorsque je ne suis pas à m'occuper de la clientèle, est-ce correcte, est-ce une perte de temps? est-ce permis de me consacrer du temps comme professionnelle en dehors des formations traditionnelles offertes par l'employeur? les pairs peuvent-il m'apporter du soutien et de la formation?

Une autre croyance semble aussi les transformer à travers l'expérience vécue en ce qui a trait à leur rapport avec le savoir. Des savoirs d'expérience, les participantes diront en avoir rencontré « toute la richesse » en référence à des formations traditionnelles auxquelles elles ont assistées et dont elles disent avoir le sentiment d'avoir « peu retiré ». Ceci met en lumière les difficultés de transfert des apprentissages (formations sur mesure, activités de perfectionnement) vécus par les apprenants dans la mise en application dans leur pratique. Notons ici que, tel que mentionné au chapitre I du présent mémoire, ces difficultés sont tangibles et réfèrent à un manque d'encadrement soutenu des employés tout au long du processus d'apprentissage, soit avant, pendant et plus particulièrement après l'activité de

formation (Pilon, 1993). De ce point de vue, le groupe semble être un moyen efficace de faire le lien entre la théorie et la pratique.

3.4 La rencontre d'une culture organisationnelle et la création de groupe-support

Faut-il le rappeler, le contexte actuel des organisations est axé sur la performance dont la visée est la production de résultats. La pression ainsi créée conduit à vouloir que les choses avancent à un rythme rapide avec une atteinte de résultats élevée. Les retombées au niveau des usagers sont la norme d'efficacité. Pour qu'une action soit efficace, elle doit produire des résultats mesurables notamment au niveau de la clientèle.

L'environnement culturel dans lequel j'évolue ne fait pas exception à cette règle. De plus, nous portons une culture de soignants, de protection et parfois même de sauveurs. Nous sommes dans une culture voulant que l'organisation soit au service de la clientèle et non au service de ses employés. Les actions qui sont posées en ce sens sont tout compte fait bien minimales (mis à part le programme d'aide à l'intention du personnel mis en place au CRDI-BSL en 2000). Il n'est pas encore dans les croyances que les intervenants, constamment en situation d'aide, pourraient tirer profit d'un espace collectif où ils trouveraient du soutien pour les aider à sauvegarder leur équilibre professionnel et personnel. Cet aspect de la pratique repose sur le soutien individuel que doit apporter le conseiller clinique. Cet espace de groupe avait à se tailler une place dans l'environnement culturel. Mes aspirations étaient grandes tandis que mes repères étaient bien minimales, si ce n'est que dans

ma propre expérience de groupe de codéveloppement professionnel (mentionnée au chapitre 1).

Ainsi, il a été important pour le groupe de respecter son rythme d'évolution avant d'en arriver au codéveloppement professionnel. Cela a fait appel pour les participantes à s'assurer que la qualité de l'espace de parole était suffisamment sécuritaire pour expérimenter cette approche en toute confiance, sans le jugement des pairs et cela a demandé du temps. Nous pouvons constater ici à quel point le transfert dans la pratique de cette formation, que j'avais moi-même reçue, ne pouvait se faire de façon « automatique ». J'ai constaté qu'il ne suffit pas de maîtriser les étapes de consultation pour travailler à l'aide du groupe de codéveloppement professionnel avec un groupe d'intervenants. À travers cette recherche, j'ai été à même de voir l'importance de travailler d'abord à créer des conditions propices pour y arriver, lesquelles s'inscrivent dans un nouveau rapport à l'apprentissage que celui culturellement vécu par les intervenants.

Dans ma volonté de créer cet espace de paroles pour les intervenants, j'ai rencontré cette culture axée le plus souvent sur la recherche rapide de solutions. Cette façon d'agir, en étant prioritairement en « mode-solution » laisse peu de place à la réflexion. De plus, la pression créée concernant l'atteinte de résultats tangibles rend souvent difficile l'innovation et l'expérimentation dans le cadre de l'exercice quotidien du travail.

Cela s'est manifesté dans la présente démarche par des difficultés au plan de l'organisation du travail. Par exemple, la difficulté de tenir le calendrier initial qui a entraîné l'annulation de deux rencontres faute de temps disponible pour les participantes.

Dans le même ordre d'idée, à l'intérieur de la charge de travail régulière de conseillère clinique, il devient très difficile de consacrer le temps nécessaire aux tâches inhérentes à la préparation des rencontres et à l'analyse continue du cheminement du groupe. Mon rôle étant d'abord orienté au suivi individuel des intervenants et à la supervision d'activités cliniques.

Nous sommes dans une culture où le savoir théorique et spécialisé est valorisé. L'effet positif de ce modèle est le grand nombre de formations offertes par l'employeur tel que nous l'avons vu au chapitre 1. L'effet pervers de ces formations spécialisées tient cependant du fait qu'il n'y a pas de mécanisme permettant de soutenir leur transfert dans leur pratique. Le savoir pratique se développe de façon individuelle et la valorisation des savoirs d'expérience est pour ainsi dire absente du discours. Par exemple lorsque les personnes partent pour la retraite, elles apportent du même coup un bagage de connaissances inestimables. Il n'existe effectivement pas de mécanismes qui pourraient permettre la transmission de leur savoir au profit des nouveaux employés qui prennent la relève. Ces derniers doivent plus souvent qu'autrement « apprendre sur le tas ».

Ces différents constats supposent un certain changement dans la culture environnante afin de s'inscrire davantage dans une culture où l'apprentissage notamment par la co-formation serait valorisée. Cela peut faire appel à une transformation des modèles prédominants. Selon Cayer et Marchand (2001), les individus comme les organisations sont porteurs de leurs « modèles mentaux » et ceux-ci leur servent à appréhender la réalité, influencent leurs perceptions, leurs choix et leurs comportements. Comme j'ai pu le

constater à partir de mon expérience de création et d'accompagnement d'un groupe-support, c'est à partir de la conscientisation de ses modèles mentaux et de leur transformation qu'il s'avère possible d'adopter d'autres façons de faire, d'innover et de s'inscrire dans un nouveau modèle organisationnel.

3.5 L'émergence d'un modèle d'accompagnement et de co-formation : conditions qui se dégagent du processus de groupe-support

L'analyse qui s'est dessinée au fil de ce parcours a permis l'émergence d'un modèle d'accompagnement et de co-formation à l'aide de groupe-support. Tel que le veulent mes objectifs de recherche, des conditions favorisant la création de cet espace de paroles ont pu être identifiées. Elles se situent au plan de l'accompagnement et au niveau du groupe.

3.5.1 Conditions au plan de l'accompagnement

1- Il faut y croire et partager ses croyances

Comme animatrice, accompagnatrice d'un tel groupe, il faut croire au potentiel des individus, à la richesse des savoirs accumulés par l'expérience. Il faut croire que ces savoirs pratiques peuvent être mis à contribution au profit de chacun des membres du groupe. Il importe de partager régulièrement cette croyance avec le groupe car nous sommes dans une culture où le savoir est théorique, spécialisé et vient majoritairement de ressources extérieures. Comme accompagnatrice, j'ai à inculquer un nouveau discours.

2- Créer un environnement sécuritaire et propice à l'échange

Il est important de baliser cet espace de paroles par des règles faisant appel à des relations harmonieuses et à la confidentialité. Il est important que ces modalités de fonctionnement soient adoptées par le groupe. Il faut les revoir régulièrement avec les participantes afin de favoriser leur appropriation et qu'elles soient une responsabilité partagée par l'ensemble.

3- Instaurer des rapports égalitaires entre les membres du groupe

Des rapports égalitaires entre les animatrices et les participantes et entre chacun des membres du groupe s'établissent sur le partage du pouvoir. Ils se traduisent par la reconnaissance et la considération de l'influence des participantes. Au plan de l'accompagnement cela demande des ajustements constants à la dynamique du groupe. Ces rapports égalitaires impliquent de prendre conscience de ses biais perceptuels et d'en reconnaître l'influence dans ses relations avec le groupe.

4- Être à l'écoute et s'ajuster constamment : trouver sa « juste place »

Trouver sa « juste place » dans le groupe implique une écoute sensible et attentive et de se positionner à travers les différents rôles à assumer dans cette forme d'accompagnement. Être en mesure d'animer à la fois un processus et un contenu, un gardien du temps attentif au déroulement de la journée, assumer son rôle professionnel tout en s'inscrivant en tant que membre à part entière dans la démarche et dans les échanges.

5- Proposer et expérimenter diverses façons d'apprendre de sa pratique

Comme accompagnatrice, il est important d'oser! Que ce soit à l'aide de thématiques, d'atelier de codéveloppement professionnel ou de praxéologie, il est important de voir ces pratiques d'accompagnement comme faisant partie d'un ensemble de moyens. Cependant, oser ne signifie pas imposer mais saisir l'occasion en temps opportun; il est important de proposer ces avenues selon la volonté du groupe.

6- Être supportée par ses supérieurs et collègues

Le support de l'environnement organisationnel est une condition incontournable. Le support des supérieurs se traduit par exemple en rendant disponibles les ressources nécessaires à la tenue des rencontres. Dans la présente expérience, le support de co-animation a été très aidant. Il a permis le recul nécessaire à l'évaluation permanente de l'action. De plus, lorsque le nombre de participants est élevé (au delà de huit participantes), la structure de co-animation s'avère essentielle.

3.5.2 Conditions au plan du groupe

1- C'est une démarche volontaire qui implique un engagement

Cette condition réfère à la volonté et à l'engagement des participantes à une démarche continue. Leur participation est sur une base volontaire et elles s'engagent à prioriser les rencontres à l'intérieur de leur charge de travail, à assumer le travail préparatoire (lectures ou autre).

2- C'est une démarche progressive qui doit être continue dans le temps

Le cheminement du groupe se fait selon le rythme que les participantes veulent se donner. Cependant, les rencontres doivent avoir lieu sur une base régulière sans être trop espacées dans le temps. La fréquence d'une journée aux 7 semaines (telle que privilégiée dans cette expérience compte tenu de la charge de travail des participantes) m'apparaît toutefois comme étant un « seuil minimum » afin de garder le rythme.

3- C'est une démarche de co-formation qui s'appuie sur des expériences pratiques des participantes

Cette condition implique de faire appel aux modèles existants (thématiques) en tant que porte d'entrée dans la pratique. Le recours à la théorie est vue comme étant au service de la pratique, et le but poursuivi est de développer un sens nouveau à la lumière de sa propre expérience et de celle des autres.

4- C'est une démarche qui doit répondre à des besoins

Le groupe doit demeurer un espace ouvert à l'expression et à la réponse aux besoins des participantes. Il est important que les participantes en retirent des avantages au plan de la pratique et au plan des apprentissages que celle-ci implique. Cette démarche est aussi associée au besoin de sortir du cadre régulier du travail et de la pression souvent omniprésente afin de s'accorder une pause et refaire le plein.

5- C'est un lieu qui laisse place à la spontanéité et au plaisir!

La notion de plaisir est malheureusement absente dans plusieurs situations de travail et souvent associée aux activités sociales ou personnelles en dehors du cadre régulier de celui-ci. Travailler dans le plaisir favorise la créativité, permet de se connaître et de connaître l'autre sous un autre jour. Le plaisir et l'humour sont bénéfiques pour la santé car ils diminuent les tensions. Comme le dit notre poète Gilles Vigneault « ... le rire, c'est la musique de l'âme... ».

6- C'est un lieu de reconnaissance de son potentiel et de son identité

Dans le groupe-support, il est possible de partager sur sa pratique et de faire appel à son savoir pour aider l'autre. Ce faisant on se sent utile et reconnu et cette reconnaissance est bénéfique dans la consolidation de son identité professionnelle. Avec la reconnaissance apparaît l'identité et le sentiment d'être en contact avec le sens de nos actions.

Nous avons pu constater dans le chapitre trois que le modèle d'accompagnement groupal présenté se doit d'être très attentif à ce qui se passe au plan humain, autant chez les participants que chez les personnes qui les accompagnent. De plus, il importe de ne pas perdre de vue que toutes ces personnes évoluent dans un environnement culturel, empreint de son histoire, de ses croyances, et animé par ses façons d'agir et de réagir dans l'action.

À partir de ces constats, certaines conditions d'accompagnement ont pu être dégagées. Sans prétendre à quelque recette « toute faite », ces conditions représentent cependant des repères à considérer. Je crois que ce faisant, il est davantage possible de rendre cette forme

d'accompagnement vivante, qu'elle soit une source d'accomplissement et de valorisation de la pratique, un appel à la transformation et à la quête du sens de son agir professionnel.

« La reconnaissance ce serait d'abord
s'attarder à mieux connaître les personnes
de notre entourage, témoigner ensuite de leur
pleine existence et donner enfin du sens
à leur action. »

Claude Bourcier

CHAPITRE 4

BILAN DE L'EXPÉRIENCE

4.1 Le groupe-support : une solution aux problèmes de santé psychologique des employés?

La démarche expérientielle présentée au chapitre précédent a permis d'identifier les conditions d'accompagnement d'un groupe-support. Nous avons pu constater que la participation à cette démarche a entraîné des effets positifs au plan du groupe. À partir d'échanges sur des thématiques, à partir de l'expérimentation du codéveloppement, le groupe a expérimenté une forme nouvelle d'apprentissage, laquelle s'inscrivait dans un esprit de co-formation et de soutien à la pratique professionnelle.

De plus, nous avons pu voir à travers l'analyse des contenus et par certains commentaires reçus des participantes que cet espace de paroles était bénéfique au plan personnel; il était question « d'une pause à travers un quotidien chargé », « d'un temps de ressourcement », « d'un lieu sans pression où l'on cultive le plaisir et la reconnaissance ». Nous pouvons faire le lien avec les difficultés vécues au plan de la santé psychologique au travail : difficultés dans l'appropriation des nouvelles approches d'intervention et du rôle qu'elles impliquent, formations difficilement applicables dans la pratique, sentiment d'isolement dû au manque de lieux de partages sur la pratique professionnelle. De ce point de vue, le groupe-support en tant que lieu de reconnaissance au travail serait un espace

bénéfique au plan de la santé psychologique. Effectivement, il semble que le manque de reconnaissance au travail soit le troisième facteur de risque en importance dans le phénomène de stress vécu dans les établissements au Québec (Brun, 2005). Une telle donnée nous démontre l'importance de poser des actions concrètes, si minimes soient-elles, afin de contrer l'isolement et de cultiver ces valeurs de plus en plus absentes de nos milieux que sont la reconnaissance et le plaisir au travail.

4.2 Processus expérientiel et développement de métacompétences

Au niveau du groupe comme au niveau de l'accompagnement, il est maintenant possible de croire que cette expérience de co-formation aura contribué au développement des compétences des personnes impliquées. C'est une expérience qui appelle le renouvellement des pratiques. Elle touche les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Ces « métacompétences » font partie intégrante de l'agir professionnel selon la vision de Mandeville (1998) et elles ne peuvent être détachées de la sphère personnelle. Comme le souligne cet auteur, plusieurs aptitudes entrent en jeu lorsqu'on utilise une approche expérientielle comme source de développement de métacompétences. Effectivement, une telle approche faciliterait le passage de la théorie à la pratique par la prise de contact avec des situations réelles; c'est ce qu'elle nomme « comprendre par l'expérience ». Une approche expérientielle permettrait également le développement d'une seconde métacompétence qui est « d'apprendre à apprendre », laquelle est à l'inverse d'une « assimilation passive du savoir ». Cette approche implique une démarche d'introspection (reconnaître,

remettre en question et analyser son vécu), d'adaptation (développer une plus grande tolérance à l'ambiguïté) et d'action (capacité de se mobiliser pour réaliser une démarche) (Mandeville, 2004).

Par ailleurs, nous avons été à même de constater que ce processus de groupe-support s'est déroulé dans un environnement organisationnel et culturel, porteur de son histoire et de ses façons de faire (éléments exposés aux chapitres 1 et 3 du présent mémoire). Ce contexte ne peut être détaché de l'expérience. Nous en avons vu d'ailleurs les manifestations à travers différents enjeux soulevés tout au long de l'analyse. Rappelons par exemple les difficultés liées à la priorisation des rencontres dans la tâche régulière des participants, le rapport au savoir manifesté lors des rencontres par l'attente d'un contenu à être livré par les animatrices, l'hésitation à partager sa pratique et à expérimenter l'approche de codéveloppement professionnel.

Il serait intéressant dans ce contexte d'entrevoir quelles seraient les implications de l'actualisation d'une telle pratique de co-formation. Dans l'optique d'assurer le renouvellement et la continuité de cette expérience, quelles pourraient être les retombées d'une pratique misant sur le développement de métacompétences dans l'environnement organisationnel et culturel?

4.3 La pratique de groupe-support : vers une organisation apprenante

Dans le cadre de la présente recherche, le déploiement de cette pratique inspire une nouvelle façon de concevoir le rôle de conseillère clinique. D'un point de vue global, cette pratique rejoint l'ensemble des individus qui composent l'organisation par une vision qui miserait davantage sur l'apprentissage et le développement des individus. Nous retrouvons d'ailleurs cette vision dans des travaux portant sur l'apprentissage organisationnel, dont l'ambition est de voir comment une organisation peut devenir « apprenante » (Moingeon et Ramanantsoa, cités dans Argyris, 2000).

Dans cette école de pensée, certains auteurs (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1990, cités dans Moingeon et Ramanantsoa, 2000) en sont venus à la conclusion qu'une des conditions pour la création d'une organisation apprenante passe par la mise en place de structures qui favorisent le travail d'équipe et l'apprentissage. Elle implique que l'organisation pourra changer grâce à une participation active des individus qui la composent. À cette condition, nous retrouvons la vision d'Argyris et Schön (cités dans Moingeon et Ramanantsoa, 2000) qui touche la personne et l'organisation elle-même. Elle mise sur la capacité des individus, à partir de conscientisation de leurs modèles d'action, à modifier leur façon d'agir dans le but de la rendre plus efficace.

Au terme de la présente recherche, ma vision de ce que pourrait être une organisation apprenante s'appuie sur la mise à profit de la pratique professionnelle en tant que source d'apprentissage. Elle n'exclut pas le recours à des savoirs théoriques ou spécialisés, mais

elle s'assure dans ce cas de mécanismes de transfert et de suivi dans la pratique. C'est une organisation qui mise sur l'actualisation des savoirs, des savoirs-faire et des savoir-être par des actions collectives et accessibles. Elle s'inscrit dans un paradigme où la pratique professionnelle peut être source de développement des compétences, des métacompétences et porteuse de sens.

4.4 Modélisation d'une organisation apprenante: perspectives et rôle de conseillère clinique

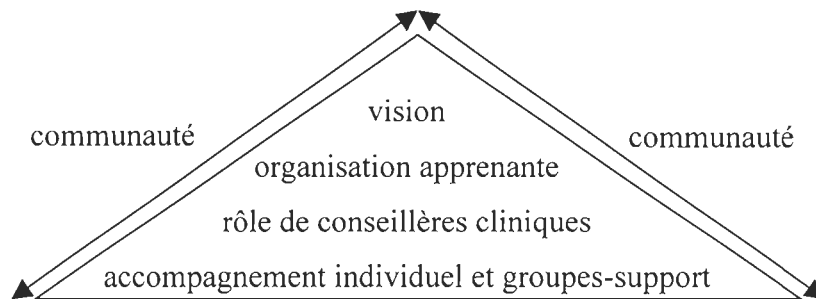


Figure 4 : Modélisation d'une organisation apprenante

Nous pouvons observer dans ce modèle que les groupes, les individus qui en font partie sont au premier plan. L'organisation se préoccupe de l'actualisation du potentiel des individus qui la composent, elle est soucieuse de leur développement et de leur mieux-être.

Dans cette perspective, le rôle de soutien à l'intervention exercé par la conseillère clinique peut être lui-même supporté et bonifié par les groupes d'intervenants. Le soutien à l'intervention deviendrait, dans ce modèle, une responsabilité collective ne reposant plus uniquement sur le rôle de conseillère clinique. Par la création de plusieurs groupes-support,

la pratique professionnelle serait enrichie par les multiples possibilités de co-formation et codéveloppement. L'accompagnement individuel exercé par la conseillère clinique (présenté au chapitre 1) devrait toutefois demeurer un espace à préserver. Il permet un soutien personnalisé qui ne saurait être remplacé par le groupe. Cependant, il serait intéressant de voir si un tel modèle, centré sur le groupe et le partage entre les pairs, aurait pour effet à long terme une diminution du soutien individuel que doit exercer la conseillère clinique.

En haut de la pyramide, nous voyons apparaître le mot « vision ». Ce mot désigne le besoin de vision partagée à toutes les sphères de l'organisation (directions, équipes, intervenants). Cette vision partagée devrait s'appuyer sur une croyance, celle que nous sommes aussi porteurs de savoir, que ce savoir est transmissible, il peut être collectivisé et utile aux autres.

Travailler dans un paradigme d'organisation apprenante pourrait signifier aussi que nous avons encore tout à apprendre. Des personnes « différentes » et de leur famille, des organismes qui leur viennent en aide et des membres de leur communauté. Dans cet esprit d'ouverture, nos actions seraient-elles davantage porteuses de sens et d'accomplissement collectif?

CONCLUSION

Le présent mémoire a exposé les différentes étapes parcourues, sur une période de trois ans, dans la recherche de nouvelles avenues pouvant améliorer ma pratique de conseillère clinique. À partir de mon expérience de participante à des groupes de co-formation (groupe de codéveloppement professionnel, cohorte des étudiants au programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales), j'ai pu découvrir toute la richesse du partage des savoirs au sein d'une communauté apprenante qui partageait la croyance que « l'on peut apprendre les uns des autres ». Mon rapport au savoir s'en est vu modifié. Il n'était plus uniquement un savoir homologué, théorisé. Il pouvait aussi être un savoir vivant, tacite, expérientiel et transdisciplinaire, et surtout, il était possible de le rendre collectif pour le mettre au service des autres.

Habitée par mes nouvelles croyances, j'ai tenté de renouveler l'expérience par la mise en place de groupes-support dans le cadre de ma pratique professionnelle. Était-il possible, dans un établissement voué à la dispensation de services où les pratiques sont compartimentées et spécialisées et où le contexte organisationnel est en pleine mouvance, de créer un espace de paroles où il est possible de s'accompagner et d'apprendre mutuellement?

La recherche-action que j'ai entreprise afin de répondre à cette question tend à démontrer qu'il est possible de créer un tel espace de paroles. Les personnes impliquées avec moi dans cette aventure ont pu témoigner de la signification positive de cette

expérience de groupe dans leur pratique. Il est également permis de croire aux bénéfices d'une telle pratique au plan de la santé psychologique des intervenantes. La présente recherche tend toutefois à démontrer que la création de groupes-support est tributaire de plusieurs enjeux au plan du groupe et au niveau de son accompagnement. Il m'apparaît important de considérer ces enjeux dans l'optique où ce modèle serait expérimenté par d'autres professionnels ou dans d'autres organisations .

Le groupe-support dont nous avons suivi l'évolution dans le cadre de la présente recherche a amorcé sa troisième année d'existence en 2005. Deux autres groupes sont également fonctionnels depuis l'année 2002 et un quatrième groupe de seize personnes vient d'être mis sur pied en 2005. Invitées à s'impliquer dans un tel groupe de façon volontaire, elles ont toutes répondu à l'invitation.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. 2000. « Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel », avec des contributions de Bertrand Moingeon et Bernard Ramanantsoa. Paris : Éditions Dunod.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action : A social-cognitive theory. Englenwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barbier, R. 1996. La Recherche Action. Paris : Collection Anthropos, Éditions Economica.
- Boily, P.Y. 2000. L'urgence de la tendresse. Montréal : VLB Éditeur et Pierre-Yves Boily, Groupe Ville-Marie Littérature.
- Brun, J.P. 2005. Programme stratégique de prévention en santé psychologique au travail, Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail. Québec : Université Laval.
- Cayer, M.; et M.E. Marchand. 2001. « L'exploration dans l'action et le développement de l'apprentissage en triple boucle chez les gestionnaires », Revue Interaction, Université de Sherbrooke, vol. 5, no 2, automne.
- Centre de Réadaptation en déficience intellectuelle du Bas-St-Laurent. 2000a. Une organisation qui s'évalue et qui évolue. Rimouski, document de travail.
- Centre de Réadaptation en déficience intellectuelle du Bas-St-Laurent. 2000b. Processus d'intervention communautaire. Rimouski, chap. 2 intitulé « Philosophie et fondements de l'intervention ».
- Centre de Réadaptation en déficience intellectuelle du Bas-St-Laurent. 2002. Rapport annuel 2001-2002. Rimouski

- Centre de Réadaptation en déficience intellectuelle du Bas-St-Laurent. 2004. Rapport annuel 2003-2004. Rimouski.
- Centre de Réadaptation en déficience intellectuelle du Bas-St-Laurent. 2005. Dossier de l'établissement aux fins d'agrément. Rimouski.
- Daunais, J.P. 1984. Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données, chapitre 11; L'entretien non directif. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Waele, M.; Morval, J.; et R. Sheitoyan. 2000. La gestion de soi dans les organisations. Paris : Guérin universitaire, 3^e millénaire.
- Dionne, Claude. 1999. Aspects phénoménologiques, processus et transformations inhérents à l'apprentissage de la coopération, Essai présenté à la Faculté des lettres et sciences humaines pour l'obtention de la maîtrise en psychologie des relations humaines, Université de Sherbrooke, juillet.
- Fédération québécoise des Centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle. 1994. Rôle et orientations des CRPDI : une perspective écosystémique. Bibliothèque nationale du Québec.
- Gagnier, J.P.; Gagnon, G.; et coll. 1993. Vers une intégration dans la communauté. Projet pilote d'intervention auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle, Cahier #1, Fondements théoriques. Bibliothèque nationale du Québec.
- Gagnier, J.P. et coll. 2002. Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : participation plurielle et nouveaux rapports. Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, Collection Pratiques et Politiques sociales.
- Galvani, P. 2001. Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes : didactique, pratique et symbolique. Suresnes (France) : La Nouvelle Revue de l'AIS, adaptation et intégration scolaire, Éditions du CNEFEI, no 13.

- Gauthier, B. 1984. Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamarche, C. 2001. « Le codéveloppement : offrir un espace de réflexion sur la pratique professionnelle », revue Interaction de l'Université de Sherbrooke, Québec, vol. 5, no 2, automne 2001.
- Laperrière, A. 1984. « L'observation directe », dans : Gauthier, B. 1984. Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données, chapitre 10. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mandeville, Lucie. 1998. L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Mandeville, Lucie (sous la dir. de). 2004. Apprendre autrement : pourquoi et comment. Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Marquis, S. et coll. 2000. La reconnaissance au travail, une question de dignité humaine, pour une réflexion personnelle et de groupe, M.S.S.S., Bibliothèque nationale du Québec.
- Marquis, S.; et C. Savoie, firme Bell Nordic Inc. 2001. Rapport final, Accompagnement dans l'élaboration d'un programme-cadre de prévention en santé mentale, à l'intention du CRDI-BSL. Rimouski.
- Moingeon, B.; et B. Ramanantsoa. 2000. « L'apprentissage organisationnel : éléments pour une discussion ». Dans : Argyris, C. 2000. Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Paris : Dunod.
- Office des Personnes Handicapées du Québec. 1984. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous. Politique d'ensemble à part égale. Direction générale des publications gouvernementales.

- Paillé, P. 1994. L'analyse par théorisation ancrée. Cahier de recherche sociologique, no 23, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Paré, A. 1987. Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Québec : texte publié par Le Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Payette, A. 2004. « Le codéveloppement professionnel », Apprendre autrement : pourquoi et comment, sous la direction de Lucie Mandeville. Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Payette A.; et C. Champagne. 2000. Le Groupe de Codéveloppement Professionnel. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Petit Larousse illustré. 1984. Paris : Librairie Larousse.
- Pilon, J.M. 1993. Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations : approche constructiviste et interactionniste. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Pilon, J.M. et coll. 2001. Maîtrise en Étude des Pratiques Psychosociales. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, document de présentation du programme de maîtrise.
- Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux. 2000. Rimouski : document de travail remis lors de la formation « Gérer et prévenir la détresse psychologique », dispensée par Mme Marielle Gaumond, consultante.
- Spencer, J. 1998. Qui a piqué mon fromage? Neuilly-sur-Seine, Sedex : Éditions Michel Lafont.
- St-Arnaud, Y. 1993. « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention », dans Serre, Fernand. 1993. Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes. Éditions du CRP, chap. 8.

- St-Arnaud, Y. 1999. Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y.; et A. Lhotellier. 1994. « Pour une démarche praxéologique », Nouvelles Pratiques Sociales, vol. 7, no 2.
- Van der Maren, J.M. 1999. La recherche appliquée en pédagogie, chapitre 6, La recherche ontogénique. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.M. 1995. Méthodes de recherche pour l'Éducation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

ANNEXE 1

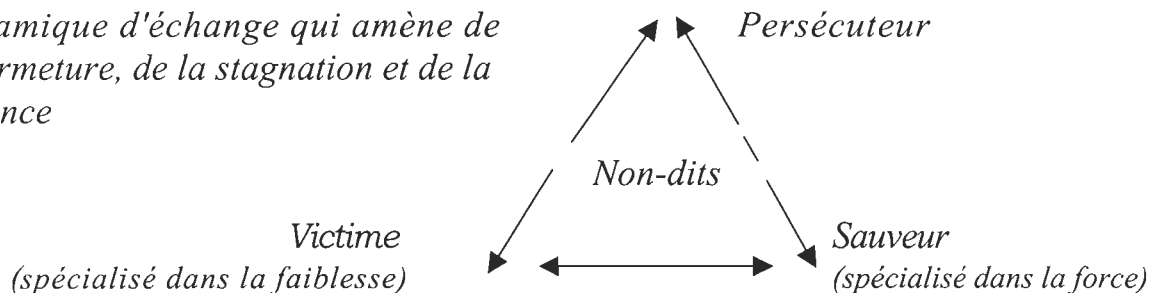
Les règles du jeu

POUR S'AMUSER, PARTAGER ET GRANDIR
LES RÈGLES DU JEU

1. *Ma réalité est différente de l'autre, alors je partage plutôt que compare.*
2. *Mon opinion est importante, je nomme, je m'affirme et je précise. Les zones grises et les informations nébuleuses ne seront pas retenues.*
3. *Mon évolution est sous ma responsabilité, je m'implique à faire croître celles-ci en participant activement en m'occupant d'elle.*
4. *J'écoute, je comprends et je respecte, car le monde de l'autre est différent du mien.*

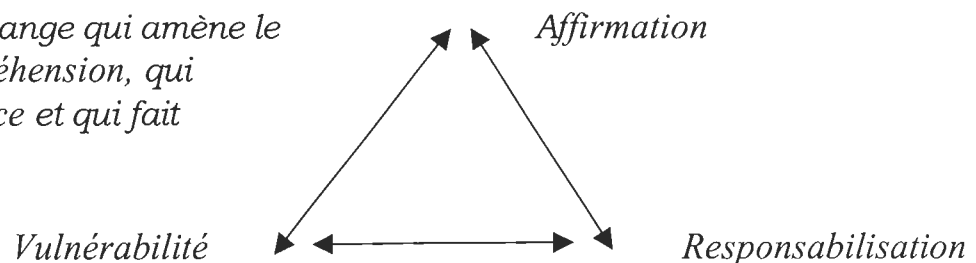
CE QUI NUIT AUX AUTRES ET AUX ECHANGES

Dynamique d'échange qui amène de la fermeture, de la stagnation et de la violence



CE QUI FAVORISE DES COMMUNICATIONS SAINES ET AIDE CHACUN À GRANDIR

Dynamique d'échange qui amène le partage, la compréhension, qui dénonce la violence et qui fait grandir



ANNEXE 2

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

« S'accompagner collectivement : une expérience de co-formation, de codéveloppement et de soutien à la pratique professionnelle. »

Responsable : Claire Tremblay

Question de recherche : Comment la création d'un espace de paroles pour les intervenants peut-il devenir un moyen d'accroître le soutien à l'intervention, un lieu de partage de savoir et de co-développement?

Objectif de la recherche : Développer un modèle de soutien à l'intervention à l'aide du groupe qui favorise le partage des savoirs théoriques proposés par l'établissement et des savoirs d'expérience que portent les intervenants.

Nature de la participation : Utilisation des données recueillies au cours des rencontres (notes manuscrites) et utilisation des données enregistrées lors d'une rencontre d'évaluation en groupe ou en individuel pour fin d'analyse.

Liberté d'abandonner : En tout temps, la personne qui participe à la cueillette de données peut faire le choix de mettre fin à sa participation.

Confidentialité des données : Les données recueillies sont utilisées strictement aux fins du présent projet de recherche. Suite à l'analyse des données, les notes manuscrites et les entretiens enregistrés lors de la rencontre d'évaluation seront détruites.

Résultats et publication : Les résultats de la recherche et la publication du projet ne permettra en aucun temps d'identifier les participants.

Je déclare avoir lu le présent formulaire, je comprend la nature de ma participation et j'accepte de participer.

nom du participant

signature

date

nom du chercheur

signature

date

nom du témoin

signature

date

ANNEXE 3

Bilan de la journée : rencontre 3

Bilan de la journée

(Rencontre 3)

Afin de nous aider à organiser nos prochaines rencontres, nous vous demandons de réfléchir à 2 ou 3 critères (ou plus) qui seraient importants à considérer pour évaluer votre satisfaction sur la rencontre d'aujourd'hui.

En quelques mots, quels sont ces critères et pourquoi sont-ils importants à vos yeux ?

Si vous aviez à coter chacun de ces critères sur une échelle de 1 à 10, quelle cote serait accordée à chacun...et pourquoi ?

Commentaires :

UN GROS MERCI ET À BIENTÔT !

ANNEXE 4

Bilan de la journée : rencontre 4,5)

Bilan de la journée

(Rencontre 4,5)

Lors de l'évaluation de la rencontre du 14 octobre 2004, nous vous avons demandé de nous indiquer les critères qui sont importants pour vous lorsque l'on vous demande d'apprécier votre journée en Groupe-support.

Nous avons compilé des critères ou indicateurs de votre niveau de satisfaction. Nous vous demandons aujourd'hui d'en prendre connaissance; si vous n'êtes pas d'accord avec l'un d'entre eux, vous pouvez nous l'indiquer. Si vous êtes en accord, nous vous demandons de nous indiquer selon une échelle de 1 à 5 votre niveau de satisfaction pour la journée d'aujourd'hui. Si d'autres critères ou éléments importants vous viennent à l'esprit, n'hésitez pas à nous les indiquer.

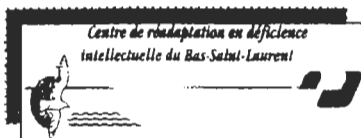
INDICATEURS	NIVEAU DE SATISFACTION				
	1	2	3	4	5
1. Écoute					
2. Partage du vécu, des idées					
3. Respect entre les participants					
4. Respect de la confidentialité					
5. Participation de chaque membre					
6. Climat sans pression					
7. Apprendre des autres					
8. Ouverture –vs- ce que l'autre apporte					
9. Implication de chacun –vs- l'évolution du groupe					
10. Avoir des lectures, des outils pour alimenter la réflexion					
11. Avoir des thèmes en lien avec ma pratique					

Commentaires : _____

Handwritten signature

ANNEXE 5

Grille d'entretien semi-dirigé



Bilan Groupe-support

Date _____

1• *Comment avez-vous vécu cette expérience ?*

2• *Le fait d'avoir participé au Groupe-support, en quoi cela vous a permis de vous sentir supporté (e) dans votre pratique ?*

3• *Qu'est-ce que cela vous a procuré de plus a comparé à si vous n'aviez pas eu le groupe ?*

4• *Vous avez eu deux façons de faire :*

- *des rencontres sur des thèmes*
- *du codéveloppement*

Pouvez-vous identifier des impacts sur votre pratique propre à chacune de ces approches ?

En terme d'apprentissage (par exemple : un commentaire a été émis «Ça vaut une formation en parlant du codéveloppement» Pouvez-vous en parler davantage ?

- 5▪ *Avez-vous vu une évolution dans notre travail de groupe ? Comment le voyez-vous et quelle est votre vision du cheminement du groupe ?*

- 6▪ *Toujours selon votre perception, quelles sont les conditions qui ont été facilitantes dans votre expérience de Groupe-support ?*

Quels ont été les obstacles, les difficultés qui n'ont pas facilité votre expérience de Groupe-support ?

- 7▪ *Comment avez-vous vécu ma et notre participation, mon rôle dans le groupe ?*

Y aurait-il des choses à modifier ?

8• *Comment voyez-vous l'avenir du groupe ?*

Qu'elles seraient les choses :

➤ *à garder :*

➤ *à modifier :*

➤ *à introduire de nouveau :*

ANNEXE 6

Compilation des résultats. Bilan des rencontres 4 et 5

Compilation des résultats. Bilan des rencontres 4 et 5

Énoncé #	Rencontre 4		Rencontre 5	
	Nb réponses obtenues	% taux de satisfaction	Nb réponses obtenues	% taux de satisfaction
1. Écoute	8	92,5	8	92,5
2. Partage du vécu, des idées	8	95	8	97,5
3. Respect entre les participants	8	97,5	7	94,2
4. Respect de la confidentialité	8	92,5	8	97,5
5. Participation de chaque membre	8	95	8	95
6. Climat sans pression	8	93,3	8	92,5
7. Apprendre des autres	8	80	8	87,5
8. Ouverture vs ce que l'autre apporte	7	85,7	8	92,5
9. Implication de chacun vs l'évolution du groupe	7	88,5	8	87,5
10. Avoir des lectures, des outils pour alimenter la réflexion	6	93,3	7	88,5
11. Avoir des thèmes en lien avec ma pratique	5	88	8	92,5
Moyenne du taux de satisfaction		91%		92,5%

