

Soutenir le développement professionnel par une recherche-action

Julie RUEL*

Les centres de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) du Québec affirment le caractère spécialisé de leurs services d'adaptation, de réadaptation et de soutien afin de soutenir la participation des personnes vivant une situation de handicap. Pour appuyer cette démarche de spécialisation, le Pavillon du Parc soutient le développement professionnel des intervenants oeuvrant au programme soutien à la personne enfance-adolescence, par une démarche de recherche-action. Par l'action, la réflexivité sur l'action et les échanges entre les participants, la démarche de recherche-action contribue à la construction de savoirs individuels et collectifs, tirés de l'expérience des intervenants, par le retour sur l'expérience.

1. Contexte des services offerts aux personnes présentant une déficience intellectuelle

La Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches: De l'intégration sociale à la participation sociale (MSSS, 2001) reconnaît que les services offerts aux personnes présentant une déficience intellectuelle et à leurs proches doivent être accessibles, complémentaires, continus et de qualité. Pour ce faire, les différents dispensateurs de services sont invités à préciser leurs engagements particuliers

* Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais. Agent de planification, programmation et recherche, Pavillon du Parc, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle, Gatineau, Québec (Canada). Courriel: julie_ruel@ssss.gouv.qc.ca

et mutuels afin d'assurer une gamme de services intégrés et adaptés qui répondent aux besoins des personnes et à leurs proches. Les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) se voient confirmés dans leur rôle de dispensateurs de services spécialisés. Cette orientation les force à se distinguer des services généraux et spécifiques offerts par les autres établissements et organismes. C'est dans ce contexte de changement que le projet de recherche-action pour soutenir le développement professionnel des intervenants œuvrant au CRDI le Pavillon du Parc a pris forme.

2. Quelques mots sur le développement professionnel...

L'expression développement professionnel est polysémique. Toutefois, les différentes expressions associées à ce concept peuvent être regroupées sous une perspective développementale (cheminement et développement de carrière) ou professionnalisante (formation continue et recherche-réflexion) (Uwamariya et Mukamera, 2005). La vision du développement professionnel vers la professionnalisation est celle qui est retenue pour la compréhension de ce texte.

Dans le contexte de la spécialisation des services actuellement en cours dans les CRDI, le Pavillon du Parc veut dispenser des services par des professionnels qualifiés. Il a enclenché le virage vers une professionnalisation des postes. Les intervenants ont déjà un bassin de compétences acquises lors de leur formation initiale et par leurs expériences en cours d'emploi. Cependant, ce virage vers la professionnalisation et la spécialisation les confronte à un changement de pratiques qui fait appel à des nouveaux savoirs, à de nouvelles compétences, à de nouvelles façons de faire.

Le recours à des formations en cours d'emploi est une voie qui favorise l'acquisition de connaissances. Ainsi, plusieurs intervenants du Pavillon du Parc sont inscrits au baccalauréat afin de compléter une formation universitaire en psychoéducation. De plus, le Pavillon du Parc a augmenté le nombre de formations offertes annuellement auprès de ses employés. Ces formations de type «*top down*» se réalisent habituellement par la présence d'une personne experte qui vient livrer son savoir et qui favorise un transfert de savoirs formalisés chez les participants à la formation. Sans nier l'importance de

l'acquisition de connaissances, il apparaît que cette façon de faire comporte des lacunes. Les nouvelles connaissances ne sont pas automatiquement utilisées et appliquées. Dans une situation où un changement est à favoriser, où une innovation est à implanter, Gather Thurler (2004) signale que la formation et les dispositifs mis à la disposition des personnes, durant quelques jours par année, ne suffisent pas pour assurer le changement. Ils ne parviennent qu'exceptionnellement aux changements désirés. A partir des expériences vécues lors de réformes scolaires, il semble que ces formations ne permettent pas l'intégration et l'appropriation des nouveaux concepts ou approches et ne permettent pas de prendre conscience des écarts entre le changement désiré et la réalité, étant trop centrées sur la transmission.

De plus, les formations de type «*top down*» ne permettent pas toujours la réponse adaptée à un problème. En effet, les savoirs formalisés sont au service des généralisations alors que l'activité professionnelle est au service des particularités (St-Arnaud, 1997). Ainsi, l'intervenant qui essaie d'offrir le service spécialisé dans un cadre prescrit par les savoirs formalisés, sans l'adapter à la situation particulière de l'enfant, de l'adolescent et de sa famille, devient un technicien qui applique un modèle. St-Arnaud suggère que l'intervenant devienne un expert du processus. Ainsi, les différents savoirs font partie du bagage et de la boîte à outils de l'intervenant. Ils constituent le matériel possible, à valider auprès de la personne et de sa famille, avec d'autres options, explorées dans le contexte particulier de la personne. Schön (1996) ajoute que les praticiens, dans leur agir professionnel, n'appliquent pas seulement des savoirs qu'ils ont appris durant leurs études ou leurs formations. Schön parle de savoirs cachés dans l'agir professionnel. Au-delà des savoirs théoriques, les praticiens développent un savoir-faire qui n'est pas toujours précédé d'une pensée avant l'action. Plusieurs agirs professionnels sont le résultat de savoirs tacites qui sont rarement mis au jour (Le Boterf, 2004b).

Enfin, le bassin des connaissances et les savoirs issus des expériences professionnelles est peu mis à contribution par les organisations. Les savoirs d'expérience sont des richesses souvent inexploitées qui peuvent être exportables, transférables, donc appropriables. Nous entrons dans une ère d'économie du savoir. Notre rapport aux savoirs se modifie. L'employé n'est plus seulement celui qui doit acquérir des savoirs déjà formalisés, mais il

contribue à la construction de savoirs collectifs, tirés de son expérience, par le retour sur l'expérience (LeBoterf, 2004a). Malglaive (1994) désigne l'expression «savoir en usage» pour identifier le savoir formalisé qui est investi en action. Ainsi, peu importe les apprentissages et les connaissances acquis en cours de formation, ils deviennent savoirs en usage s'ils se traduisent en action, dans une situation donnée. De façon réciproque, ces savoirs en usage permettent de nouveaux apprentissages qui enrichissent les savoirs formalisés. C'est une boucle d'apprentissage, un cycle récursif.

La question de recherche est la suivante: Comment une modalité de développement professionnel, par la recherche-action, peut-elle soutenir la spécialisation des interventions?

3. Quelques mots sur la recherche-action...

La recherche-action est une méthodologie de recherche basée sur un processus participatif et démocratique qui allie recherche et réflexivité, théorie et pratique, afin de répondre aux préoccupations des participants (Reason and Bradbury, 2002). On ne peut pas conduire une recherche-action comme une recherche classique (Dionne, 1998). C'est le processus cyclique de son déroulement qui est central (Dolbec, 2003; Savoie-Zajc, 2001). Il comprend les étapes de planification, d'action, d'observation et de réflexion, pour recommencer le cycle en s'ajustant aux expériences vécues et aux nouvelles connaissances toujours en émergence. La recherche-action s'appuie donc sur la participation active des acteurs à définir le problème sur lequel ils veulent s'attarder ainsi qu'à oeuvrer ensemble à trouver les solutions à ces problèmes. Ils s'engagent ensuite dans la mise en place de ces solutions pour l'ajustement de leurs pratiques. Les participants deviennent des co-chercheurs car ils participent à donner un sens à leur pratique, ils réfléchissent et ils s'engagent à améliorer leur pratique (Savoie-Zajc, 2001). Pour être efficiente, une recherche-action en vue de soutenir le développement professionnel est ancrée dans la réalité des intervenants puisqu'elle utilise les situations cliniques identifiées par eux, à partir de leurs préoccupations, sans oublier la pratique réflexive, intimement liée à la recherche-action en contexte de développement professionnel (Elliot, 1991).

Par la réflexivité, le professionnel est invité à expliciter ses actions et ses expériences, à mieux les comprendre et les saisir, à mettre au jour ses présupposés et à ajuster ses pratiques aux diverses situations. Il y a la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action (Schön, 1994).

4. Le groupe de développement professionnel par la recherche-action...

Dans la foulée des changements amorcés par les CRDI du Québec et au Pavillon du Parc, les attentes envers les intervenants se précisent. Cependant, ces derniers se questionnent: leurs pratiques sont-elles spécialisées? Comment se distinguent-elles des services offerts par les autres dispensateurs de services? Comment la professionnalisation les force-t-elle à modifier leurs façons de faire? Cette période de changement oblige les organisations à réévaluer les modalités de soutien professionnel de leurs ressources humaines.

Le projet de groupe de développement professionnel par une recherche-action (Ruel, 2004)¹ propose une démarche qui rend possible un lieu et un espace de réflexion sur et dans l'action en vue de s'appropriier les changements en cours et d'améliorer leurs pratiques en concordance avec ces changements. Le groupe de développement professionnel ouvre la voie à la construction de compétences tant individuelles que collectives. Ce projet s'inspire d'une recherche-action réalisée en contexte d'appropriation de la réforme scolaire au Québec (Savoie-Zajc, Rochon et Ruel, 2005a; 2005b).

4.1 Méthodologie de la recherche

Les participants: la participation à la recherche-action est *volontaire*. Tous les intervenants du programme soutien à la personne enfance-adolescence DI sont

1 Un tel projet ne peut se réaliser sans un appui de la direction et du personnel d'encadrement des participants.

invités à participer au groupe de développement professionnel. La participation atteint cinquante pour cent (année 1: $n = 11$; année 2: $n = 10$). Deux groupes sont formés. Les intervenants proviennent de cinq points de service différents sur le territoire de l'Outaouais. Les participants peuvent renouveler leur participation d'une année à l'autre.

Le projet professionnel d'intervention: c'est autour du projet professionnel d'intervention que se déroule la démarche de recherche-action. Chaque participant choisit une situation clinique sur laquelle porte son projet professionnel d'intervention. Ce choix individuel se fait à partir des préoccupations de chacun des participants, soit par intérêt, soit pour approfondir un nouveau savoir à explorer et à intégrer dans la pratique, soit une impasse clinique, soit une situation particulière qui peut être saisie comme une opportunité d'apprentissage. Le projet peut être modifié en cours d'année afin de s'ajuster à la réalité de chaque participant ou dans un souci de pertinence.

Le mode de fonctionnement: lors de la première rencontre du groupe, les participants présentent à leurs collègues le projet professionnel d'intervention choisi et décrivent comment ils pensent le réaliser. Entre les rencontres, chacun expérimente son projet, s'auto-observe, évalue son cheminement. À toutes les rencontres, tous les intervenants présentent leur cheminement, soit l'évolution du projet au cours du dernier mois, les étapes accomplies, les embûches rencontrées, les apprentissages réalisés. Ils explicitent la façon dont ils s'y sont pris. Les autres participants rétroagissent, questionnent, commentent. Il y a des échanges cliniques autour de ce projet, partage d'outils, de matériel, d'idées, de savoirs et des suggestions d'ajustements.

*Les rencontres*²: les rencontres se déroulent à une fréquence moyenne d'une rencontre de 3 heures par mois. Les rencontres se déroulent de septembre à juin. Le nombre total de rencontres a été de quatre pour l'année 1 (le projet s'est déroulé de janvier à juin) et de dix rencontres pour l'année 2.

2 Au début de l'année, les participants s'entendent sur le mode de fonctionnement et le déroulement des rencontres. Il peut donc y avoir des variantes d'une année à l'autre. Toutefois le projet professionnel d'intervention demeure central à la démarche.

La coordination et l'animation de la recherche-action: l'agent de planification, programmation et recherche, attitrée au programme ciblé coordonne la démarche, anime les rencontres, écrit et en garde les traces et s'assure qu'une démarche d'évaluation annuelle soit effectuée. Cette personne a proposé et initié cette démarche au CRDI. Elle n'exerce pas de rôle en lien hiérarchique avec les intervenants, mais agit plutôt comme consultante auprès d'eux.

Les données saisies: à la suite de chaque rencontre, l'animatrice résume dans un compte-rendu l'évolution des projets de chacun. Il est envoyé à tous les participants qui le valident. Lors de la dernière rencontre de l'année, une évaluation de la démarche est réalisée. Un entretien de groupe semi-dirigé a été réalisé (année 1 et 2 de la recherche) avec une analyse qualitative du contenu. A l'année 2, s'est ajouté un bilan écrit par questions ouvertes.

4.2 Évaluation de la démarche³

Le bilan qualitatif de la démarche (Ruel, 2005, 2006) est présenté en quatre volets. À noter que le taux de présence aux rencontres atteint quatre-vingt-dix pour cent, ce qui suggère un grand engagement des participants.

1) *Le groupe de développement professionnel tel que décrit par les participants:* Les intervenants décrivent la démarche comme un temps planifié qui les oblige à se donner le temps et qui leur donne l'occasion de prendre du recul; c'est un temps d'échanges et de partage dans le respect et l'ouverture, à partir d'un projet clinique individuel qui mobilise dans l'action; c'est aussi une démarche qui confronte et force à aller plus loin, qui permet d'apprendre de soi et des autres, de (se) questionner, de réfléchir, d'explorer des savoirs, des pistes de solutions, des façons de faire, de s'ajuster; et qui donne accès à des compétences, des ressources, des outils, une évolution, un enrichissement.

2) *Les ajustements de pratique* identifiés par les participants concernent une plus grande capacité de mise à distance qui permet un regard plus global sur les

3 Cette évaluation fait suite aux deux premières années d'implantation des groupes de développement professionnel et aux bilans réalisés à la fin de chaque année.

situations, dont les nouvelles réalités auxquelles ils sont confrontés; les intervenants notent que la participation au groupe leur donne une soif d'apprendre et une plus grande quête de savoirs et d'expertise; d'autres rapportent un rappel de l'importance de s'associer aux familles, de prendre le temps de bâtir la relation avec elles en tenant compte de leur rythme. L'invitation à la réflexivité se traduit par une plus grande conscience de soi, de ses interventions, de ses valeurs, de ses rapports aux autres... elle permet aussi d'apprendre de ses «erreurs» ou de ses «échecs».

3) *La place du groupe dans la démarche*: le groupe donne accès à d'autres contextes, à d'autres situations et à des occasions variées d'apprentissage, à un regard extérieur, à des compétences différentes qui enrichissent. Le groupe permet donc le partage des expériences, des savoirs, mais aussi la construction de nouveaux savoirs. Le groupe est aussi une grande source de motivation car en s'engageant, les participants se sentent responsables envers le groupe, ce qui les motive à poursuivre la démarche. En retour, le groupe soutient les participants, les encourage à continuer et brise l'isolement professionnel. C'est un bon appui durant cette phase de mutation et de construction d'une nouvelle identité professionnelle.

4) *La spécialisation des interventions*: le groupe de développement professionnel est une plate-forme pour soutenir les intervenants dans leurs questionnements; par l'intermédiaire de leurs projets, les participants échangent, explorent et précisent ce qu'est ou non une intervention spécialisée. Ce faisant, ils identifient leur contribution spécifique et reconnaissent la contribution différenciée des autres acteurs, tout en nommant leurs inquiétudes face aux changements en cours. Graduellement, ils s'approprient le concept de spécialisation, en développent une compréhension et une articulation concrète dans leurs interventions, ce qui amène des périodes de validation avec soi-même, les familles et les partenaires.

Une recherche-action est exigeante pour une organisation. Elle requiert du temps de la part des participants qui se rencontrent une fois par mois, en plus de la préparation à la rencontre. Le bilan positif de la démarche repose notamment sur l'intérêt et l'engagement des intervenants et sur leur contribution active. La recherche-action est participative dans son essence. Il s'est donc créé un mouvement dynamique entre les participants volontaires, intéressés et motivés,

et la recherche-action qui recourt à un processus participatif et démocratique. Une organisation qui instituerait une démarche semblable pour tous les intervenants, sans égard à leur motivation, ne récolterait probablement pas les mêmes résultats. Enfin, l'établissement qui s'engage dans une telle démarche, s'engage aussi à la soutenir. Il doit consentir à ce qu'une personne qui croit au projet, le porte, le coordonne et l'anime, comme ce fut le cas dans la présente recherche.

Conclusion

La recherche-action, dans une visée de développement professionnel, est une perspective prometteuse. Elle offre une approche structurante, à partir de situations concrètes et pertinentes pour les participants. Ces situations, transformées en projet, sont utilisées comme laboratoire et comme tremplin pour l'expérimentation, le partage, la construction et l'apprentissage de nouveaux savoirs, ancrés dans la pratique. Bien que le projet soit individualisé, c'est en groupe que les participants le partagent et l'enrichissent. C'est une ouverture au développement d'une communauté de pratique.

Avec en toile de fond le virage vers la spécialisation et la professionnalisation des interventions, les groupes de développement professionnel créent cet espace à l'intérieur duquel les participants se questionnent, s'approprient et orientent leurs recherches en vue de développer leur pratique en respect avec ces nouvelles orientations. Chemin faisant, ils tissent les bases d'une identité professionnelle qui tient compte de leur nouvelle réalité.

Références

- DIONNE, H. (1998). *Le développement par la recherche-action*. Montréal: Harmattan Inc.
- DOLBEC, A. (2003). «La recherche-action», dans B. GAUTHIER (Ed.). *Recherche sociale: de la problématique à la cueillette de données* (4^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp. 505-540.

- ELLIOTT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- GATHER THURLER, M. (2004). «Stratégies d'innovation et place des acteurs», dans J.-P. BRONCKART et M. GATHER THURLER (Eds). *Transformer l'école*. Bruxelles: de Boeck, pp. 99-125.
- LE BOTERF, G. (2004a). *Construire les compétences individuelles et collectives: La compétence n'est plus ce qu'elle était* (3^e éd.). Paris: Editions d'Organisation.
- , (2004b). *Travailler en réseau: partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris: Editions d'Organisation.
- MALGLAIVE, G. (1994). «Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes». *Education permanente*, 119 (2), pp. 125-133.
- MSSS (Ministère de la santé et des services sociaux) (2001). *La Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches: de l'intégration sociale à la participation sociale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- REASON, P. et BRADBURY, H. (2002). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- RUEL, J. (2004). *Projet de développement professionnel par une recherche-action au Pavillon du Parc*. Gatineau: Pavillon du Parc.
- , (2005). *Groupes de développement professionnel, Programme Soutien à la personne Enfance-adolescence, Pavillon du Parc-Bilan Août 2005*. Gatineau: Pavillon du Parc.
- , (2006). *Groupes de développement professionnel, Programme Soutien à la personne Enfance-adolescence, Pavillon du Parc-Bilan Année 2005-2006*. Gatineau: Pavillon du Parc.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). «La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites», dans M. ANADON (Ed.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 15-49.
- SAVOIE-ZAJC, L., ROCHON, S. et RUEL, J. (2005a). *The Challenge of Supporting School Personnel in Professional Learning Communities: Two Action Research Studies*. Communication présentée dans le cadre de l'Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA): Demography and Democracy in the Era of Accountability. 11-15 avril 2005, Montréal.
- , (2005b). Empowerment of School personnel: Two Action Research Studies. *Texte soumis*.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.
- , (1996). «A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», dans J.-M. BARBIER (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 201-222.
- ST-ARNAUD, Y. (1997). «Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention», dans C. NELISSE, R. ZUNIGA et J.-M. BELLEY (Eds). *L'Intervention: les savoirs en action*. Sherbrooke: GGC, pp. 165-176.
- UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). «Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques». *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), pp. 133-155.