



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Accompagnement et développement professionnel

Volume 3, numéro 1

2016

DISPOSITIFS DE DÉVELOPPEMENT ET DE SOUTIEN À L'EXPERTISE PAR LES PAIRS MIS EN PLACE POUR ASSURER LE DÉPLOIEMENT DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES SPÉCIALISÉES**

JULIE RUEL, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA¹

JEAN-CLAUDE KALUBI, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA

MARTIN CAOUCETTE, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

KAROLINE GIRARD, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

CAMILLE DAUDELIN-PELTIER, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

Résumé

Au cours des dernières décennies, le réseau de la santé et de services sociaux du Québec a connu plusieurs changements importants. Ces transformations entraînent souvent un ajustement des pratiques professionnelles et le besoin de développer de nouvelles compétences. Les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles du spectre de l'autisme du Québec ont fait un virage vers la spécialisation de leurs services à la suite d'une transformation du réseau. Une recherche a permis de documenter les dispositifs de développement et de soutien à l'expertise « par les pairs » mis en place dans ces centres afin d'assurer le déploiement de pratiques spécialisées. Les résultats illustrent que les regroupements par les pairs se présentent sous des formes et des termes très variés. Cependant, l'analyse de ces dispositifs montre qu'ils correspondent en très grande majorité aux caractéristiques de la communauté de pratique professionnelle.

Mots clés : développement professionnel - communauté de pratique professionnelle – communauté d'apprentissage professionnel – changement organisationnel – groupe de co-développement - pratiques

¹ Adresse de contact : julie.ruel@uqo.ca

**Pour citer cet article :

Ruel, J., Kalubi, J.-C., Caouette, M., Girard, K. et Daudelin-Peltier, C. (2016). Dispositifs de développement et de soutien à l'expertise par les pairs mis en place pour assurer le déploiement de pratiques professionnelles spécialisées. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 64-76.

1. INTRODUCTION

Les organisations sont de plus en plus confrontées à des défis relativement au développement, au maintien ou au transfert de l'expertise de leurs employés. Sur le plan démographique, plusieurs « baby-boomers » ont pris leur retraite ou sont en voie de le faire, conduisant à un énorme enjeu de transfert intergénérationnel et de durabilité de l'expertise (Cloutier, Ledoux et Fournier, 2012). De plus, l'exigence de déployer des services selon les meilleures pratiques demeure un enjeu permanent de formation continue pour les organisations et leurs employés. Les réalités modernes auxquelles font face les intervenants les forcent à développer de nouvelles compétences pour intervenir efficacement. De même, la place grandissante occupée par les nouvelles technologies dans l'intervention sollicite de nouvelles façons d'intervenir, sans parler des constantes mises à jour qu'elles requièrent tant sur les plans technologique que clinique (Sauve, 2007). Enfin, des transformations surviennent dans les organisations telles que des fusions ou des réorganisations d'ampleurs diverses. Celles-ci forcent les organisations à assurer le soutien et le développement professionnel de leurs employés dans ce contexte.

Une transformation majeure se vit actuellement dans le secteur de la santé et des services sociaux (SSS) du Québec par la création des Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS). Les changements radicaux de gouvernance et d'organisation des services mènent à la réorganisation d'équipes de travail, à la révision des mandats et des façons de faire. Comment les nouvelles organisations peuvent-elles répondre à tous ces défis, surtout dans un contexte budgétaire qui les oblige à restreindre leur offre de formation?

Lors d'une transformation précédente du réseau, les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle (DI) et en troubles du spectre de l'autisme² (TSA) du Québec (CRDITED) ont redéfini leur offre de service aux personnes présentant une DI ou un TSA. Le créneau des services spécialisés est devenu leur responsabilité unique. Leurs services devaient donc se distinguer des services plus génériques et populationnels (Ministère de la Santé et des Services Sociaux [MSSS], 2005). Historiquement, les intervenants en CRDITED offraient toute la gamme de services requis aux personnes présentant une DI. Ils ont dû s'ajuster pour répondre à l'obligation de la spécialisation des services, tout en ajoutant des services en réponse aux besoins d'une clientèle nouvelle pour eux : les personnes ayant un TSA. Cet article présente les résultats d'une recherche menée dans les CRDITED qui a permis de documenter les différents dispositifs de développement et de soutien à l'expertise « par les pairs » qui ont été déployés pour mieux répondre à leur mandat de services spécialisés.

2. DE LA PRESCRIPTION DES PRATIQUES À LEUR APPROPRIATION

Les transformations, sans être elles-mêmes des innovations, suscitent des innovations (Cros, 2004). Dans le contexte de la transformation d'un réseau, les changements de pratique surviennent dans un mouvement vertical, imposés du haut vers le bas, dictés par des politiques, des orientations ministérielles ou organisationnelles. Ce fut le cas notamment dans le réseau SSS en 2005 et en 2015. Ce mouvement vertical définit une nouvelle architecture des services et il force les intervenants qui œuvrent au quotidien à déployer de nouvelles pratiques dans un contexte « imposé ».

² Le nom CRDITED est utilisé malgré le changement de terminologie pour désigner le trouble envahissant du développement (TED), devenu le trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Quels sont les dispositifs à mettre en place pour soutenir l'appropriation et l'adoption des nouvelles pratiques et assurer le succès des transformations? Une première avenue a été choisie par les CRDITED. Ils ont entrepris d'encadrer le déploiement des services spécialisés par l'élaboration et l'adoption des Offres de service des CRDITED du Québec (FQCRDITED, 2006), puis ils ont élaboré des standards et des guides de pratique en identifiant les meilleures pratiques, appuyées par la recherche.

La formation en emploi est une autre avenue privilégiée pour soutenir le développement professionnel puisque l'innovation requiert souvent une adaptation ponctuelle, un renouvellement du personnel ou une qualification de certains postes (Zamora, 2006). La formation se présente comme une modalité organisationnelle pour soutenir les intervenants dans la réalisation de tâches plus complexes ou qui requièrent de nouvelles compétences comme l'exige le déploiement de pratiques spécialisées.

Cependant, les documents de référence et les formations en cours d'emploi ne garantissent pas à eux seuls le déploiement et l'adoption de pratiques spécialisées. Ces avenues demeurent prescriptives. L'innovation à laquelle sont conviés les intervenants existe si elle est appropriée par le milieu, acceptée et implantée par ses membres. L'innovation est palpable et prend forme lorsqu'elle fait partie intégrante de l'organisation, par un mouvement horizontal des acteurs du terrain, par une mobilisation et une action transversale (Cros, 2004). Ainsi, le mouvement initial survient souvent de façon verticale, mais l'innovation progresse réellement lorsque les intervenants en sont partie prenante, dans un mouvement horizontal qui favorise leur empowerment et l'appropriation de l'innovation (Gather Thurler, 2004).

La formation et les dispositifs mis à la disposition des employés, quelques jours par année, ne suffisent pas à l'appropriation de l'innovation, étant trop souvent centrés sur la transmission des savoirs. Nonaka et Takeuchi (1997) suggèrent d'inclure les différents acteurs dans une dynamique apprenante, afin qu'il y ait une synergie entre des compétences et des savoirs professionnels existants. L'innovation correspond ainsi à du développement durable individuel et organisationnel. En demandant aux intervenants d'innover et de devenir des spécialistes de l'intervention, on les invite à une professionnalisation, ce qui agit sur leur statut et sur leur identité professionnelle. Dans ce contexte, les intervenants flottent souvent entre prescription et autonomie. Dans un pôle, il y a la prescription de l'innovation qui vient de l'extérieur, qui est pensée par les autres. Dans l'autre pôle, le professionnel recherche des solutions à des problèmes inédits. Il innove, il invente son propre travail. Ainsi, le développement professionnel peut être présenté selon deux perspectives principales (Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, 2014). Les formations et les documents de référence s'insèrent dans la perspective managériale par laquelle les savoirs à maîtriser sont identifiés et les intervenants sont invités à les appliquer. Cette première perspective est en cohérence avec le mouvement des meilleures pratiques appuyées par des données probantes. Pour sa part, la perspective constructiviste ou socioconstructiviste du développement professionnel laisse plus de place à l'individu qui fait face aux diverses situations d'intervention. Les apprentissages sont alors liés aux contextes de l'intervention, selon les besoins et les savoirs de l'individu. La dimension socioconstructiviste se réalise par la mise en place de dispositifs de type communauté de pratique ou d'apprentissage qui favorisent les apprentissages individuels et collectifs. Ces dispositifs sont de plus en plus présents dans les organisations, en complémentarité avec la formation continue (Gosselin *et al.*, 2014).

Une organisation apprenante renforce les dispositifs de soutien et offre aux employés un espace de participation à cette construction de la transformation, leur permettant ainsi d'y donner un sens. Elle facilite alors leur appropriation du changement organisationnel (Schimmel et Muntslag, 2009). Les organisations sont

ainsi appelées à devenir un lieu de construction des compétences, avec les pairs notamment (Gather Thurler, 2000), en reconnaissant le capital humain de son personnel. Dans le même sens, Fernagu Oudet (2012) présente le concept d'environnements capacitants qui permettent à la fois le développement des compétences des employés et de leurs capacités d'agir avec autonomie et contrôle.

Dans le contexte de la transformation du réseau de la SSS et devant l'impératif des CRDITED d'offrir des services spécialisés aux personnes ayant une DI ou un TSA, la recherche de Ruel, Kalubi, Girard et Daudelin-Peltier (2011-2014) a pour objectifs d'identifier et de classer les dispositifs de développement et de soutien à l'expertise par les pairs mis en place dans les CRDITED du Québec pour assurer le déploiement de pratiques professionnelles spécialisées.

3. LES DISPOSITIFS RETENUS AUX FINS DE CLASSIFICATION

La recension des écrits, réalisée dans le cadre de cette recherche, a permis de retenir trois catégories sous lesquelles les dispositifs analysés seront regroupés : les communautés de pratique professionnelles (Wenger, McDermott et Snyder, 2002; Cohendet, Roberts et Simon, 2010), les communautés d'apprentissage professionnelles (DuFour et Eaker, 2004; Leclerc et Labelle, 2013) et les groupes de codéveloppement (Payette et Champagne, 1997). Ils sont autant de dispositifs pouvant soutenir la mise en place d'une organisation apprenante où les pairs sont au cœur de la construction des compétences. La pertinence des savoirs expérientiels est reconnue et les processus permettant leur partage et leur transfert sont soutenus (Cloutier *et al.*, 2012).

La communauté de pratique professionnelle, (CdP-P) se retrouve sous le concept générique de la communauté de pratique. Elle est une communauté de pratique propre au milieu professionnel (Wenger *et al.*, 2002). La CdP-P présente cinq caractéristiques clés : le partage des valeurs et de la vision, la responsabilité collective, la pratique réflexive sur le plan professionnel, la collaboration et la présence d'apprentissages collectifs et individuels (Hord, 2004). La CdP-P est aussi un lieu où des professionnels « négocient le sens » de leurs pratiques professionnelles (Hord, 2004). Principalement, la CdP-P soutient la production et la gestion des connaissances de façon efficace (Charlier et Henri, 2004) ainsi que la création et le partage des savoirs (Dionne, 2005; Wenger *et al.*, 2002). Elle offre aussi un espace pour résoudre collectivement des problèmes : partage, élaboration, planification et application de stratégies permettant de résoudre un problème en lien avec une pratique donnée et permettant à l'organisation de devenir plus performante (Wenger *et al.*, 2002) et d'ancrer les apprentissages dans la pratique (Savoie-Zajc, 2011).

La CdP-P est formelle puisqu'elle existe et elle évolue dans un environnement structuré et assez défini; elle est reconnue et appuyée par l'organisation et elle est souvent soutenue par un budget (Wenger, 2006; Wenger et Snyder, 2000). Ainsi, habituellement, mais non nécessairement, leurs rencontres (date, lieu, fréquence) sont formalisées et structurées (Amin, Floyd, George, Pallo et Quick, 2007).

Bien que la CdP-P demeure souvent autogérée par ses membres, les gestionnaires de l'organisation s'impliquent parfois en préparant un terrain fertile pour que cette communauté puisse s'épanouir. Les gestionnaires peuvent, par exemple, faciliter les rencontres et les échanges entre les membres de diverses façons, comme aménager un espace de travail (Cohendet *et al.*, 2010). Par le soutien de l'organisation qui optimise le partage de connaissances, celle-ci peut plus facilement atteindre son plein potentiel (Wenger et Snyder, 2000). Néanmoins, à l'inverse, une forte instrumentalisation peut conduire à la disparition de la

communauté ou à l'appauvrissement des échanges de ses membres. Cela pourrait, par exemple, être dû au manque de motivation ou d'implication des participants (Wenger, 2006).

La **communauté d'apprentissage professionnelle** (CAP) est un autre dispositif de développement professionnel. Elle réunit un groupe de personnes partageant et s'interrogeant sur leurs pratiques de façon continue, réfléchie, concertée, inclusive et axée sur l'apprentissage. La principale distinction entre la CAP et la CdP-P se situe au regard de l'évaluation des résultats à la suite de la mise en place des actions concrètes issues de la CAP. Ainsi, ce dispositif favorise un apprentissage collectif de la part du personnel engagé dans la CAP. Il se traduit en actions concrètes, en recherche de nouvelles méthodes, en leur mise à l'essai et à l'évaluation des résultats. L'action et l'expérimentation sont toujours présentes. La CAP privilégie une approche axée sur les résultats (DuFour et Eaker, 2004; Savoie-Zajc, 2011). Effectivement, la CAP est orientée vers l'action en reconnaissant que l'apprentissage ne peut avoir lieu que dans un contexte proactif où la participation et l'expérimentation sont mises de l'avant (DuFour et Eaker, 2004).

La CAP est souvent gérée par le gestionnaire. C'est donc lui qui en fait la promotion et la met en place, tout en favorisant un leadership participatif. Les participants de cette communauté réfléchissent et agissent conjointement. Plusieurs avantages des CAP ont été répertoriés tels que favoriser le développement de compétences professionnelles et personnelles, de permettre aux professionnels de rester à la fine pointe de leur discipline en identifiant les meilleures pratiques, de les expérimenter et d'en vérifier l'efficacité (DuFour et Eaker, 2004; Ontario Principal's Council, 2009). Malgré tous ces avantages, il existe certains obstacles à la mise en place d'une CAP. Au niveau de la dimension structurelle, le manque de ressources financières et humaines, la disponibilité inégale du personnel et le roulement du personnel peuvent nuire au fonctionnement de la CAP. Sur le plan idéologique, les obstacles sont liés principalement à la possible superficialité des valeurs communes, celles-ci pouvant être peu mobilisatrices et peu inspirantes pour les membres de la CAP (Savoie-Zajc, 2011).

Le groupe de codéveloppement professionnel (CoD) présente des spécificités dans son mode de fonctionnement qui le distinguent des autres dispositifs. C'est d'abord une approche de formation qui mise sur le groupe, sur les interactions et sur les échanges entre les participants afin de permettre l'atteinte de son objectif fondamental : le développement professionnel de ses participants. Il se réalise par l'entraide, en écoutant et en aidant ses collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leurs pratiques tout au long du processus de CoD (Hoffner-Lesure, Delaunay et Payette, 2011; Payette et Champagne, 1997).

Le groupe de CoD naît de l'initiative d'une personne qui s'engage à être responsable de la mise sur pied du groupe. Ainsi, l'*organisateur* recrute les participants, promeut et met en place le groupe. Les membres en font partie sur la base de leurs compétences et de leur complémentarité. La sélection est particulièrement importante, puisque la qualité des échanges réside dans la qualité des participants. En outre, les membres sont tenus à la confidentialité et s'engagent à respecter les principes éthiques du groupe. Finalement, chacun accepte de participer en tant que *client* et en tant que *consultant* (Payette, 2000; Payette et Champagne, 1997).

Le déroulement d'une séance d'un groupe de CoD est très structuré. À chaque rencontre, un participant est identifié comme le *client*. Celui-ci expose au groupe un problème ou une préoccupation qu'il veut mieux comprendre. De même, il peut profiter de cette occasion pour explorer des interventions qui lui permettent de mieux y faire face. Quant aux autres participants, ils adoptent le rôle de *consultants*. Ceux-ci doivent

apporter une aide utile au client. Au fil des rencontres, les rôles s'inversent; chacun devient le client au moins une fois. La séquence de consultation se déroule en six étapes : exposé par le client de la problématique, questions de clarification par les consultants, contrat de consultation, consultation proprement dite, synthèse et plan d'action pour se terminer par la conclusion au cours de laquelle le client et les consultants identifient, décrivent et prennent note de leurs apprentissages. Ils évaluent ensuite la séance par des rétroactions et le partage de leur expérience (Hoffner-Lesure et al., 2011; Payette, 2000; Payette et Champagne, 1997). Ce sont les échanges entre les membres qui sont à la base des apprentissages. Bien que le groupe de CoD participe à résoudre des problèmes, celui-ci vise plutôt à aider le client à résoudre son propre problème en lui faisant découvrir ses options et en l'aidant à cheminer dans sa pratique professionnelle. Le traitement du problème n'est donc qu'une partie du processus (Hoffner-Lesure et al., 2011).

Il y a aussi un *animateur* qui, durant la séance, gère la dynamique de groupe et soutient l'atteinte des objectifs du groupe de CoD en aidant le client et les consultants à cheminer dans leurs rôles respectifs, en renforçant la solidarité entre les membres et en assurant la gestion du temps. L'animateur est une personne ressource qui peut être recrutée en dehors de l'organisation. Elle doit posséder des compétences, des habiletés et de l'expérience en relation d'aide, tout en maîtrisant le processus de CoD (Hoffner-Lesure et al., 2011; Payette et Champagne, 1997). Les groupes de CoD soulèvent notamment des enjeux sur le plan de la composition du groupe, de la complémentarité des expertises et de la confidentialité des échanges (Payette et Champagne, 1997).

4. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La présente recherche est exploratoire et descriptive. Elle a recensé et classé les dispositifs de soutien et de développement de l'expertise par les pairs qui avaient cours dans les CRDITED du Québec en 2011. Onze des 20 CRDITED du Québec ont participé à cette recherche. Chacun des CRDITED a identifié le répondant pouvant décrire et informer les chercheurs sur les dispositifs en place dans leur organisation. Pour chacun des dispositifs identifiés, les répondants ont complété un questionnaire permettant de les décrire, entre autres, le nom du dispositif, ses objectifs, les caractéristiques professionnelles des participants, les responsables et les animateurs du dispositif, le contexte de son déploiement et toute autre information jugée pertinente à partager. Au besoin, les réponses ont été recueillies et clarifiées lors d'entretiens téléphoniques. Il n'y a pas eu de restriction sur la nature ou sur l'appellation des groupes répertoriés puisque tous les dispositifs par les pairs, tels que perçus ainsi par les répondants, ont été documentés. Un même CRDITED pouvait identifier plusieurs dispositifs.

Au total, 103 dispositifs ont été documentés dont 95 ont pu être classés selon les critères retenus. La collecte s'est déroulée en 2011 et 2012. Les dispositifs ont été analysés individuellement et classés par les membres de l'équipe de recherche. Dans quelques cas, une analyse conjointe a été réalisée pour convenir d'une compréhension commune et identifier une catégorie de dispositif par consensus.

5. RÉSULTATS

5.1 Appellation des dispositifs et leurs objectifs

Plus de vingt titres différents sont accolés aux 95 dispositifs retenus. Certains titres orientent la nature du regroupement (groupe de CoD), identifient les professionnels qui en font partie (regroupement des agents de relations humaines), leur raison d'être (groupe de soutien ou d'analyse de pratiques) ou encore précisent le programme, le service ou la clientèle privilégiée (équipe TGC-soutien spécialisé; GPS-groupe de pratiques

spécialisées polyhandicapé). On ne retrouve donc pas une façon uniforme de les représenter et l'appellation ne permet pas à elle seule de classer le dispositif.

De même, leurs objectifs sont très variés. Bien que tous visent le soutien et le développement de l'expertise, ils visent souvent des objectifs complémentaires. Certains groupes favorisent une meilleure connaissance des programmes, leur diffusion, leur appropriation et leur évaluation. De même des participants utilisent ces regroupements afin de clarifier et de préciser leurs rôles, échanger et réfléchir sur les orientations organisationnelles, les approches et les stratégies cliniques alors que d'autres veulent profiter de ces regroupements pour initier des projets professionnels et en assurer les suivis. La majorité des dispositifs visent de nouveaux apprentissages afin de mieux intervenir. Ainsi, des groupes misent sur l'échange des situations cliniques, la mise en commun des stratégies, le partage des savoirs et la réflexion entre les participants pour rehausser leurs pratiques. Plus spécifiquement, plusieurs regroupements soutiennent le développement de l'expertise des participants en vue de déployer des pratiques spécialisées selon des standards reconnus, pour y améliorer ainsi la qualité des services. De même, les regroupements visent à harmoniser les pratiques dans leur établissement. Ce faisant, les outils cliniques, l'identification des besoins de formation ou de supervision peuvent faire partie des objectifs de ces groupes. D'autres groupes visent davantage le soutien entre professionnels, le ressourcement, le développement d'un sentiment d'appartenance ou encore à briser l'isolement.

5.2 Responsables, animateurs, participants et modes de fonctionnement

Près de 70% des dispositifs ont été mis en place par un cadre de l'établissement alors que les membres eux-mêmes ont été responsables de la mise en place de 22% des dispositifs. Les autres dispositifs ont été déployés sous la responsabilité de personnes assumant des tâches de soutien clinique ou d'assurance de la qualité professionnelle dans l'organisation. En ce qui a trait à l'animation des dispositifs, 33% d'entre eux sont animés par les cadres de l'établissement alors que les participants eux-mêmes (pairs) les animent à près de 20%. Il y a 6% des dispositifs animés par une personne qui provient de l'extérieur du CRDITED. Les autres dispositifs sont animés par des employés ayant des rôles de soutien, de conseil, d'assurance de la qualité ou une expertise dans un domaine spécifique.

En ce qui a trait aux participants, près de 75% des dispositifs regroupent des participants provenant d'une même discipline ou occupant un emploi de même nature alors que, dans 18% des cas, les participants proviennent de disciplines ou emplois variés. Le nombre de participants varie beaucoup, mais la majorité des groupes se composent de 8 à 15 personnes. Bien que la fréquence des rencontres soit variable, les groupes se rencontrent en moyenne de 4 à 6 fois par année. Concrètement, les rencontres entre pairs se déroulent habituellement dans les locaux de l'établissement, pendant ½ journée, et elles ont lieu en présentiel.

5.3 Classement des dispositifs

Les 95 dispositifs classifiés sont les regroupements entre pairs ayant pour but ultime le développement, l'amélioration et le soutien des pratiques professionnelles spécialisées. La figure 1 présente le classement de ces dispositifs analysés au regard des caractéristiques des différents regroupements présentés précédemment. Les dispositifs ont été associés au regroupement qui possède les caractéristiques les plus similaires au leur, même s'il n'y avait pas toujours une concordance parfaite.

Nous remarquons que la grande majorité des regroupements (82) ont des caractéristiques qui recourent celles des CdP-P. Huit regroupements respectent les caractéristiques des groupes de CoD alors que quatre (4)

regroupements jouent sur deux registres : une partie du déroulement de la rencontre respecte les caractéristiques d'une CdP-P, puis, l'autre partie concorde avec les caractéristiques des groupes de CoD. Enfin, un seul groupe a été identifié à une CAP, puisque c'est le seul regroupement qui visait la mise en place d'interventions et leur évaluation. Il y avait une rétroaction de l'évolution et des retombées de ces apprentissages en contexte clinique réel, permettant les ajustements de pratique.

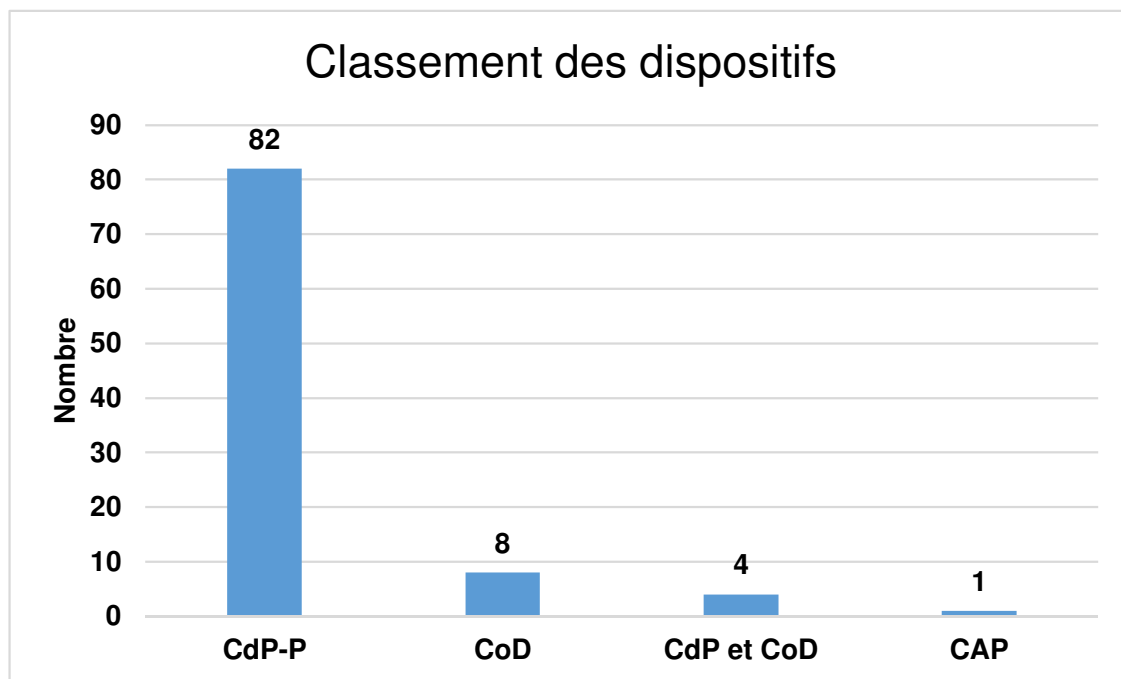


Figure 1. Classement des dispositifs selon la typologie retenue

Ces résultats illustrent que le dispositif le plus implanté correspond principalement à la CdP-P, qui est une communauté de pratique formelle, déployée en milieu professionnel. Le classement des divers regroupements selon la typologie retenue est informatif, mais il permet peu de distinguer les différents dispositifs.

5.4 Vers une nouvelle typologie

Devant la difficulté à opérer des distinctions pertinentes entre les différents groupes de pairs, une deuxième analyse des dispositifs et des informations recueillies a été réalisée. Ils ont été examinés à partir 1) des besoins à l'origine de leur mise en place et 2) des objectifs visés par le regroupement.

En ce qui a trait à l'origine des besoins ayant mené à la mise en place du dispositif, trois classements sont possibles : 1) Issu des besoins de l'organisation : c'est l'organisation qui est le promoteur du groupe, qui l'a initié, pour répondre aux besoins de l'organisation; 2) Issu des besoins des membres : les membres se sont mobilisés et ont demandé ou promu le regroupement; l'organisation l'a ensuite reconnu et appuyé; 3) Issu des besoins de l'organisation et des membres : les deux mouvements se sont rencontrés.

Concernant les objectifs visés, trois possibilités s'offrent pour le classement des dispositifs : 1) Centrés sur la tâche : partage des outils, retour sur les formations, diffusion, application, etc.; 2) Centrés sur l'individu :

sentiment d'appartenance, contrer l'isolement, échange, partage, soutien lors de situations complexes; 3) Centrés sur la tâche et sur l'individu : développer des compétences pour mieux répondre aux requis de services spécialisés, soutenir et ressourcer les intervenants dans cette transformation des pratiques.

La figure 2 illustre le positionnement des différents dispositifs analysés au regard de cette typologie en émergence. Nous remarquons qu'il y a un plus grand nombre de groupes développés en réponse aux besoins des organisations (n = 47) comparé aux groupes développés en réponse aux besoins des membres (n = 25). Cependant, les groupes centrés sur la tâche uniquement (n = 18) sont inférieurs à ceux qui sont centrés sur l'individu (n = 31). Plusieurs groupes se situent au centre de la figure puisqu'ils sont à la fois issus de l'organisation et des membres, ainsi que centrés sur la tâche et sur l'individu (n = 17).

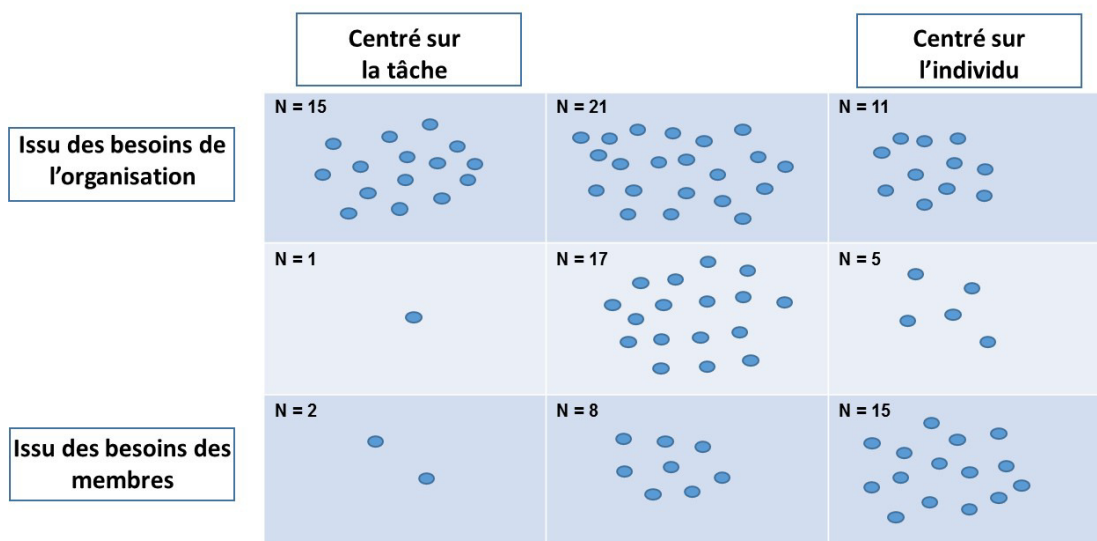


Figure 2. Classement des dispositifs selon la typologie en émergence

Il y a un nombre égal de groupes qui sont issus des besoins de l'organisation et centrés sur la tâche (n=15) comparé aux groupes issus des besoins des membres et centrés sur l'individu (n = 15). Considérant que ces deux regroupements sont aux pôles opposés du schéma, une analyse des caractéristiques de ces dispositifs a été réalisée. Or, les CdP-P se retrouvent dans les deux pôles avec une légère prédominance dans les groupes centrés sur la tâche et issus des besoins de l'organisation. Il en est de même pour la CAP qui se retrouve dans ce pôle. Les caractéristiques des groupes de CoD, s'insèrent davantage dans les groupes centrés sur les individus et issus des besoins des membres. Ces observations suggèrent que les groupes de CoD semblent davantage être déployés pour répondre aux besoins des différents intervenants, à leur demande. La seule CAP répond pour sa part aux besoins de l'organisation, centrés sur la tâche, alors que la CdP-P peut à la fois agir sur les deux registres.

6. DISCUSSION

Plusieurs dispositifs (95) ont été mis en place avec l'appui des organisations en vue de soutenir le développement professionnel des employés des CRDITED. Les résultats illustrent que la CdP-P, regroupement plus générique, est celui auquel sont associés la plupart des dispositifs analysés. Il se peut que la pression à développer des pratiques spécialisées ait contribué à favoriser un tel déploiement. De même, ces CdP-P sont formées de personnes ayant en commun une pratique professionnelle, qui se rencontrent pour échanger,

partager et apprendre ensemble (Leclerc et Labelle, 2013). Les intervenants des CdP-P partagent une préoccupation et s'organisent pour développer leurs connaissances, améliorer leurs savoirs et leurs savoir-faire à travers des interactions régulières (Prost, Cahour et Detienne, 2014). Les rencontres à une fréquence moyenne de 4 à 6 semaines répondent à cette régularité. Par la pratique partagée, chaque membre peut alimenter la CdP-P grâce à son expérience et s'appuie en retour sur les connaissances des autres. Le travail réflexif sur ses pratiques permet de donner du sens aux expériences vécues et de développer des connaissances sur la façon de gérer des situations nouvelles afin de mieux y répondre (Prost et al., 2014).

Nous remarquons cependant que les regroupements par discipline ou emplois de même nature sont ceux qui sont les plus fréquents. Cette donnée étonne puisque les services spécialisés, requis dans les situations complexes, devraient faire appel à des intervenants ayant des expertises variées provenant de plusieurs disciplines. Nous pouvons poser l'hypothèse que les regroupements disciplinaires sont nécessaires pour soutenir les intervenants dans la redéfinition de leurs rôles et de leur identité professionnelle, qui en contexte de transformation du réseau et de leurs pratiques, peuvent être parfois mis à l'épreuve. En effet, les CdP-P réussissent souvent à favoriser la construction d'une identité professionnelle commune (Orellana, 2002) et aide les professionnels à rester à la pointe de leur profession en identifiant les meilleures pratiques (Wenger et Snyder, 2000).

Les résultats permettent d'identifier qu'il n'y a que 13 dispositifs qui se démarquent des CdP-P. Il y a huit groupes de CoD et quatre groupes qui unissent à la fois les caractéristiques de groupe de CoD et de CdP-P pour une partie de la rencontre. Le groupe de CoD possède un caractère engageant et structuré puisque chacun doit, à tour de rôle, agir comme le client devant les autres participants. Cela peut créer un obstacle à son implantation et à son déroulement. Car bien que les participants soient liés à la confidentialité et qu'ils s'engagent à respecter des principes éthiques de tels groupes, le bon déroulement des groupes de CoD nécessite une confiance mutuelle de ses membres. Dans les CRDITED, les membres sont, pour la plupart, les collègues de travail au quotidien devant qui il pourrait être difficile d'exposer ses questionnements et sa vulnérabilité. C'est d'ailleurs un enjeu identifié à ce dispositif (Payette et Champagne, 1997).

Enfin, un seul dispositif a été classé comme une CAP. Ce dispositif privilégie une approche axée sur les résultats, les participants expérimentant et évaluant des nouvelles pratiques afin d'en évaluer l'efficacité dans des situations cliniques concrètes. Ainsi, les CAP étaient quasi inexistantes dans les CRDITED lors de la collecte des données. Un tel dispositif est exigeant pour ceux qui y participent puisque les décisions concernant les gestes professionnels à déployer ou à modifier doivent être basées sur des données recueillies, qui servent de preuves (Leclerc et Labelle, 2013).

Le fait que près de 70% des dispositifs aient été mis en place sous la responsabilité du personnel d'encadrement illustre bien la volonté de l'organisation de soutenir formellement les dispositifs en soutien au développement des pratiques professionnelles. Les dispositifs en milieu professionnel, soutenus par les organisations, appellent à une nouvelle façon de gérer les connaissances. La mise en place des dispositifs pose le défi de concilier deux perspectives : le pilotage par le manager et l'autonomie des professionnels (Bootz, 2013). Le déploiement des dispositifs dans les CRDITED semble avoir maintenu un équilibre entre le pilotage des dispositifs et leur autonomie de fonctionnement. La répartition égale des dispositifs en réponse aux besoins des organisations – centrés sur la tâche, et ceux en réponse aux besoins des intervenants – centrés sur l'individu, suggère que les CRDITED ont su relever ce défi entre le pilotage et l'autonomie. Il semble donc que les CRDITED ont vu l'importance de déployer des dispositifs pour soutenir le développement de pratiques

spécialisées, tout en « prenant soin » des intervenants dans cette démarche. Aussi, le nombre élevé de dispositifs qui se situent au centre de la figure 2 illustre que les regroupements peuvent à la fois être issus des besoins de l'organisation et de ses employés, tout en favorisant des échanges centrés sur la tâche et sur les individus.

L'équipe de recherche a été confrontée à l'enjeu de la classification. En effet, certains regroupements jouaient à la fois sur un registre de groupe de pairs tout en s'apparentant au groupe de supervision clinique, ou à une rencontre d'équipe centrée sur le développement professionnel. Cet enjeu de classification illustre le phénomène d'hybridation du mode de fonctionnement de plusieurs dispositifs de même que la flexibilité des dispositifs qui s'ajustent aux besoins identifiés ou émergents. Toutefois, en embrassant des objectifs variés, les intervenants peuvent être confondus et s'y perdre. De même, la formalisation des dispositifs fait courir un risque d'instrumentalisation de ces dispositifs et de désengagement des participants.

Cette recherche présente quelques limites. Le mode de collecte des données, par questionnaire, invite les répondants à rapporter et à décrire les différents dispositifs selon leurs perceptions et selon ce qui était théoriquement planifié. Ce sont aussi des données issues d'une source unique. De même, nous n'avons pas évalué l'atteinte des objectifs ou encore le respect du mode de fonctionnement tel que rapporté par les répondants.

7. CONCLUSION

Cette recherche se voulait exploratoire afin d'identifier les dispositifs de développement et de soutien à l'expertise par les pairs ayant été déployés dans les CRDITED du Québec pour leur permettre de mieux répondre à leur mandat de services spécialisés. La recension initiale des écrits a permis d'identifier trois regroupements génériques possibles sous lesquels peuvent être classifiés les regroupements formels de pairs dans les organisations : communauté de pratique professionnelle, groupe de codéveloppement et communauté d'apprentissage professionnelle. Toutefois, dans les CRDITED, ces dispositifs se présentent sous différents vocables.

Les données illustrent que les CRDITED ont encouragé la mise en place de dispositifs de développement professionnel par les pairs pour favoriser le développement de pratiques spécialisées dans leur organisation. La majorité des dispositifs sont identifiés à la communauté de pratique professionnelle. Les résultats suggèrent que dans la mouvance vers la spécialisation des services, les groupes de pairs sont mis en place pour mieux outiller les intervenants ainsi que pour favoriser la cohésion et l'harmonisation des pratiques. Selon les groupes, une attention est portée davantage sur la tâche alors que d'autres groupes se préoccupent des intervenants ayant à implanter cette transformation des pratiques.

Les dispositifs de développement et de soutien à la pratique par les pairs s'inscrivent dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste du développement professionnel. Les multiples défis auxquels seront confrontées les organisations dans les années à venir les invitent à déployer des moyens variés pour soutenir le développement, l'appropriation et le transfert des connaissances. En suivi à cette recherche, il serait intéressant de documenter les dispositifs qui seront implantés dans la nouvelle structure des CISSS et d'examiner les retombées de ces dispositifs variés sur le développement des pratiques, sur le sentiment de compétence des intervenants, sur leur identité professionnelle et sur les retombées concrètes auprès des usagers.

8. RÉFÉRENCES

- Amin, D., Floyd, K., George, S., Pallo, M. et Quick, W. (2007). Communities of Practice in a Global Economy. Repéré à http://www.willquick.com/Projects_files/Communities%20of%20Practice%20in%20a%20Global%20Economy.pdf
- Bootz, J.-P. (2013). L'évolution du manager : un pilote de communauté de pratique entre l'expert et l'intrapreneur. *Management & Avenir*, 63(5), 115-139.
- Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(2), 285-304.
- Cloutier, E., Ledoux, É. et Fournier, P.-S. (2012). Knowledge Transmission in Light of Recent Transformations in the Workplace. *Relations industrielles*, 67(2), 304-324.
- Cohendet, P., Roberts, J. et Simon, L. (2010). Créer, implanter et gérer des communautés de pratique. *Gestion*, 35(4), 31-35.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (Éds.), *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles: De Boeck.
- Dionne, L. (2005). Le partage et la transformation des pratiques pédagogiques par la création d'espaces de collaboration en milieu scolaire. Dans C. Gervais et L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 349-366). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire* (M. Lauzon, Trad.). Bloomington, IN: National Educational Service.
- FQCRDITED. (2006). *Offre de services*. Montréal, Québec: Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119(3), 7-27.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (Éds.), *Transformer l'école* (pp. 99-125). Bruxelles: De Boeck.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste: une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3). Disponible: <http://pistes.revues.org/4009>
- Hoffner-Lesure, A., Delaunay, D. et Payette, A. (2011). *Le codéveloppement professionnel et managérial*. Paris: EMS.
- Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (Éd.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp.5-14). New York, NY: Teachers College Press.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 1-9.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2005). Cadre de référence national pour la conclusion d'ententes de services entre les centres de santé et de services sociaux et les centres de réadaptation en déficience intellectuelle de la collection. Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2005/05-809-01.pdf>
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ontario Principal's Council (2009). *The Principal As Professional Learning Community Leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: signification, dynamique, enjeux. Doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Payette, A. (2000). Le groupe de codéveloppement et d'action formation: une approche puissante encore méconnue. Dans D. Bouteiller et L. Morin (Éds.), *Développer les compétences au travail* (pp. 439-451). Montréal: HEC Montréal.
- Payette, A. et Champagne, F. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Prost, M., Cahour, B. et Detienne, F. (2014). Le partage d'émotions et de connaissances sur la pratique : dynamiques des échanges dans les communautés de pratique virtuelles de professionnels. *Le travail humain*, 77(2), 177-202.
- Ruel, J., Kalubi, J.C., Girard, K, et Daudelin-Peltier, C. (2011 – 2014). *Pratiques spécialisées dans les CRDITED du Québec : modèles de dispositifs de développement et de soutien à l'expertise par les pairs*. Recherche en établissement. Gatineau : Pavillon du Parc et IU en DI et TSA.
- Sauve, E. (2007). Information Knowledge Transfer. *American Society for Training and Development and Psychopathology*, 22-24.
- Savoie-Zajc, L. (2011, Février). Exploration de la notion de communauté en éducation et ses divers types. Communication présentée, Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, Canada.
- Schimmel, R. et Muntslag, D. R. (2009). Learning barriers: a framework for the examination of structural impediments to organizational change. *Human resource management*, 48(3), 399-416.
- Wenger, E. (2006). Communities of Practice: A Brief Introduction. Repéré à <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, États-Unis: Harvard Business School Publishing.
- Wenger, E. et Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, (Janvier-Février), 139-145.
- Zamora, P. (2006). Changements organisationnels, technologiques et recours à la formation dans les entreprises industrielles. *Revue économique*, 57(6), 1235-1257.