

Université de Montréal

**La complémentarité et la place de différents types de savoirs dans l'intervention
psychosociale en réadaptation physique**

Par

Josianne Crête

École de Service social

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des Arts et des Sciences

En vue de l'obtention du grade de Maître ès Science (M.Sc.)

En Service social

Juin, 2010

©, Josianne Crête, 2010

Université de Montréal

École de Service social

Ce mémoire intitulé :

**La complémentarité et la place de différents types de savoirs dans l'intervention
psychosociale en réadaptation physique**

Présenté par :

Josianne Crête

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Ricardo Zuñiga

Président-rapporteur

Guylaine Racine

Directrice de recherche

Catherine Montgomery

Examinatrice externe

RÉSUMÉ

En réadaptation en déficience physique, les intervenantes psychosociales utilisent plusieurs types de savoirs, mais la relation entre ceux-ci est peu étudiée. Ce projet regarde quelle place ces intervenantes accordent à différents types de savoirs dans leurs pratiques.

Nous distinguons savoirs théoriques, produits scientifiquement, savoirs pratiques, produits par l'action et l'expérience, et savoirs existentiels, englobant croyances et valeurs. Les données recueillies qualitativement par huit entrevues semi-dirigées auprès d'intervenantes psychosociales en réadaptation ont été codifiées et analysées horizontalement et verticalement.

Ceci démontre que tous les savoirs ont une place dans l'intervention et qu'ils devraient être égaux et complémentaires. Ils remplissent des fonctions influençant divers aspects de l'intervention ou s'adressant à différents acteurs, à différents moments de l'intervention. Ce projet a permis de construire des savoirs pratiques et des savoirs théoriques qui ont des retombées sur la pratique et la recherche, mais laissent plusieurs points en suspens à reprendre ultérieurement.

Mots clés

Savoirs pratiques – Types de savoirs – Savoirs tacites – Intuition – Production de savoirs – Sources de connaissances – Pratique réflexive – Travail social – Réadaptation – Déficience physique.

ABSTRACT

Social workers practicing in the physical rehabilitation field work with different types of knowledge, but only a few studies looked into the relationship between them. The present research project aims at understanding the place these social workers allow different types of knowledge in their practice.

We distinguish theoretical knowledge, produced scientifically, practice knowledge, built from action and experience, and existential knowledge, like beliefs and values. The information collected qualitatively from eight semi-directed interviews with these social workers was codified and analyzed horizontally and vertically.

This demonstrates that all types of knowledge have a place in practice and are equal and complementary. They fulfill different functions either addressed to specific actors, and moments in intervention, or to many of them at once. This project produced both practical and theoretical knowledge that have an impact on practice and research, but that leave some unresolved questions to get back to in the future.

Key words

Practice wisdom – Types of knowledge – Tacit knowledge – Intuition – Knowledge production – Sources of knowledge – Reflective practice – Social work – Rehabilitation – Physical handicap.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé et mots clés	ii
Abstract and key words	iii
Remerciements	x
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	8
1.1 La réadaptation en déficience physique	8
1.2 Le travail social au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau	12
1.3 Lien entre différents types de savoirs dans le travail social en réadaptation	16
1.3.1 Recherches empiriques portant sur le même sujet	19
1.4 Pourquoi s'intéresser à ce sujet?	20
1.4.1 Pertinence du projet pour le milieu ciblé	21
1.4.2 Pertinence scientifique	22
1.5 Question de recherche	24
Chapitre 2 : Cadre théorique	25
2.1 Types de savoirs	26
2.1.1 Intuition et créativité	31
2.2 Production de savoirs	33
2.3 Lien entre différents types de savoirs dans le travail social en réadaptation	40

Chapitre 3 : Méthodologie	47
3.1 Participantes à l'étude et procédure de recrutement	48
3.2 Outils de collecte de données	50
3.2.1 Grille d'entrevue	50
3.2.2 Cartes et plaquette	52
3.2.2.1 Les cartes	55
3.3 Stratégies d'analyse	58
3.4 Considérations éthiques	60
Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats	63
4.1 Cheminement académique et professionnel	63
4.1.1 Cheminement académique	63
4.1.2 Cheminement professionnel	64
4.1.3 Vision du rôle du travail social au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau	67
4.2 Place accordée à différents types de savoirs	68
4.2.1 Classements des sources de savoirs	69
4.2.1.1 Éléments de réflexion et d'analyse sur les classements	80
4.2.2 Savoirs « facultatifs » et savoirs « incontournables »	86
4.2.3 Possibilités de modifier les classements des différentes sources de savoirs	88
4.2.4 Analyse des données colligées sur les modifications aux classements	93
4.3 Fonctions associées aux sources de savoirs	95
4.3.1 Fonctions influençant divers aspects de l'intervention	97
4.3.1.1 Développement et renouvellement de connaissances	98
4.3.1.2 Donner sens à une pluralité de connaissances par la réflexion	98

4.3.2 Fonctions utiles pour différents acteurs impliqués dans l'intervention	100
4.3.2.1 Fonctions utiles pour les intervenantes	100
4.3.2.2 Fonctions utiles pour les clients	103
4.3.2.3 Fonctions utiles pour les partenaires (proches ou autres intervenantes)	104
4.3.2.4 Fonctions utiles pour l'équipe traitante	104
4.3.3 Fonctions utiles à différents moments de l'intervention	105
4.3.3.1 Fonctions utiles avant l'intervention	105
4.3.3.2 Fonctions utiles pendant l'intervention	106
4.3.3.3 Fonctions utiles après l'intervention	110
4.4 Perception générale des liens entre les savoirs théoriques et ceux pratiques ...	110
4.4.1 Perceptions des participantes sur l'utilité des savoirs théoriques	111
4.4.2 Perceptions des participantes sur l'utilité des savoirs pratiques	113
4.4.3 Lien actuel entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en service social	114
4.4.4 Lien souhaité entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en service social	117
Chapitre 5 : Conclusion	121
5. 1 Ce qu'il faut retenir de ce mémoire...	121
5.2 Ce qu'on peut retirer de ce mémoire...	125
5.2.1 Apports théoriques et méthodologiques pour l'étude des savoirs pratiques	125
5.2.2 Apports pour les pratiques en service social	130
5.3 Ce que nous retenons de l'expérience de réalisation de ce mémoire...	132
Bibliographie	137

Annexes	xiii
Annexe 1 : Formulaire de consentement	xiv
Annexe 2 : Grille finale d'entrevue	xvii
Annexe 3 : Cartes et plaquette; Évolution des sources de connaissances identifiées sur les cartes à classer	xx
Annexe 4 : Processus de production du handicap (PPH)	xxi
Annexe 5 : Priorités d'intervention du client (Outil PIC ©)	xxv

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Exemple fictif de classement avec les cartes et la plaquette	54
Tableau II : Classement général	70
Tableau III : Fonctions des sources de connaissances	97

LISTE DES FIGURES

Schéma 1 : Mélanie	72
Schéma 2 : Élodie	73
Schéma 3 : Coralie	74
Schéma 4 : Sabrina	75
Schéma 5 : Jeanne	76
Schéma 6 : Mathilde	77
Schéma 7 : Camille	78
Schéma 8 : Sara	79
Schéma 9 : Continuum entre différents types de savoirs	120
Schéma 10 : Modèle du Processus de production du handicap	xx

LISTE DES SIGLES

AÉRDPO : Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec

CÉR : Comités d'éthique de la recherche

CRIR : Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation

CRIR-CRLB : Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation, au site du Centre de réadaptation Lucie-Bruneau

CRLB : Centre de réadaptation Lucie-Bruneau

DPC : Direction des programmes clientèles

DPMC : Direction des programmes multIClientèles

FRSQ : Fonds de la recherche en santé du Québec

PIC : Priorités d'intervention du client

PII : Plan d'intervention individualisé

PPH : Processus de production du handicap

TCC : Traumatisme cranio-cérébral

REMERCIEMENTS

À travers ces mois d'études et de rédaction, de nombreuses personnes ont cru en moi et m'ont appuyée du mieux qu'ils ont pu. Je tiens à en remercier quelques unes. Tout d'abord, je tiens à remercier mes parents, tant pour leur aide et leur écoute que pour les encouragements qu'ils m'ont offerts. C'est grâce à eux si j'ai eu envie de me lancer le défi de ces études, afin d'assouvir une (petite) partie de mon goût de découvrir. C'est aussi eux qui m'ont transmis cet esprit cartésien qui fait que j'ai envie de comprendre et de connaître.

À mon copain et mes amis qui m'ont endurée et qui ont accepté mes absences pendant ces mois où ma priorité était sur la maîtrise, merci pour votre patience et vos encouragements. Merci aussi d'avoir pris le temps de vous assurer que je respectais mes limites et que je prenais le temps de me reposer... une chance que vous étiez là pour prendre soin de moi!

Sans l'encadrement de ma directrice, je n'aurais pas pu relever ce défi. Guylaine Racine a été une source d'inspiration, et ce dont je suis le plus contente, c'est qu'elle l'a été non seulement au niveau théorique, mais aussi au niveau de sa personne. Avec son écoute et ses conseils, j'ai vraiment l'impression qu'elle m'a aidée à grandir comme intervenante, comme chercheuse et comme personne.

Je veux aussi remercier mon employeur, le Centre de réadaptation Lucie-Bruneau. C'est lui qui m'a permis d'avoir accès aux participantes en plus de m'accorder du temps de libération pour que je puisse avancer si rapidement dans mon projet. Merci pour tout cela.

À mes collègues, merci de votre participation, merci de votre soutien et merci pour vos commentaires. Je suis bien heureuse de partager mon travail avec des gens aussi stimulants que vous!

Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie.

Lewin, 1951 (cité dans Boutet, 2004 : 7)

INTRODUCTION

Le texte qui suit vise à rendre compte d'un projet de maîtrise portant sur la place que les intervenantes psychosociales¹ accordent à différents types de savoirs dans leurs interventions. Dans une société où le paradigme positiviste est encore hégémonique, les savoirs théoriques jouissent d'une reconnaissance sociale plus grande que les autres types de savoirs, soit les savoirs pratiques et les savoirs existentiels. Pour cette raison, quand vient le temps pour les intervenantes d'expliquer sur quoi se basent leurs interventions, il est souvent mal vu qu'elles mettent de l'avant leurs savoirs pratiques et existentiels. Par contre, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les savoirs théoriques, à eux seuls, ne peuvent pas répondre aux exigences de la pratique (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Belley, 1997 ; Boutet, 2004 ; Chammas, 2000 ; Couturier & Huot, 2003 ; Desgagnés, 2007 ; Guay, 2009 ; Imre, 1985 ; Jarvis, 1999 ; Klein & Bloom, 1995 ; Kondrat, 1992 ; Leclerc & Bourassa, 2000 ; Onnis, 1984 ; Racine, 2000 ; 2007 ; Racine & Legault, 2001 ; Schön, 1982 ; 1987 ; Soulet, 2003 ; Turcotte, 2009). Il est donc nécessaire pour les intervenantes de nourrir leurs interventions de tous les types de savoirs qui les habitent.

De plus, le travail social² est reconnu comme ayant peu de bases théoriques spécifiques (Turcotte, 2009) et certains vont même jusqu'à dire que les bases qu'il a ne sont pas à point (Alary, 2009). Cette réalité n'est que plus vraie dans un domaine aussi spécifique que le travail social en réadaptation en déficience physique. En effet, les données scientifiques disponibles pour ce domaine précis d'intervention sont encore plus réduites. Il n'est donc pas étonnant de constater que les intervenantes psychosociales³ œuvrant dans ce domaine se réfèrent à un amalgame de tous leurs

¹ Le féminin est utilisé puisqu'une forte majorité des personnes intervenant en service social sont des femmes. De plus, il s'agit d'une façon d'adopter les habitudes du milieu ciblé pour la collecte de données, où le féminin est utilisé pour nommer l'ensemble des intervenantes en service social.

² Les termes « travail social » et « service social » sont ici utilisés comme synonymes et se retrouvent en alternance dans le texte.

³ Le terme « intervenante psychosociale » a été privilégié puisque c'est celui choisi par le milieu ciblé pour la collecte de données et qu'il désigne l'ensemble des personnes formées en travail social. Le terme « travailleuse sociale » est donc réservé à certains moments spécifiques où nous parlons uniquement des membres de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux.

savoirs pour orienter leurs interventions. Malgré ce constat, il est à noter qu'à ce jour, aucune recherche sur ce sujet n'a été faite dans le milieu particulier du travail social en réadaptation en déficience physique.

S'il est généralement accepté que les intervenantes psychosociales doivent utiliser plusieurs types de savoirs dans l'intervention, on est par contre moins certain de la façon dont les intervenantes organisent cet amalgame. Les recherches qui ont porté sur le sujet se sont surtout penchées sur deux aspects (Huot & Couturier, 2003). Elles ont ainsi soit tenté de mieux comprendre la façon dont la théorie scientifique guide la pratique, ou plutôt tenter de voir comment les praticiennes utilisent les différents savoirs qui les habitent pour guider leur pratique. Ce deuxième angle est celui que priorise la présente étude.

Les études précédemment citées, comme plusieurs autres, ont déjà démontré que les savoirs pratiques peuvent être produits de différentes façons et qu'ils sont légitimes comme base pour l'intervention (Boulianne & Comeau, 2001 ; Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Desgagnés, 2007 ; Galvani, 1999 ; Leclerc & Bourassa, 2000). Ces études nous apprennent aussi que les valeurs et les idées préconçues, qui sont des formes de savoirs existentiels, influencent l'intervention (Abbott, 1998 ; Delcroix & Inowlocki, 2008). Par contre, ces recherches insistent sur la difficulté de mettre en mots le processus de production des savoirs pratiques et existentiels autant que le processus visant à construire le mode d'intervention choisi, ce qui limite donc l'accès à ces processus (Boulianne & Comeau, 2001 ; Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Desgagnés, 2007 ; Galvani, 1999 ; Leclerc & Bourassa, 2000). À cet égard, Couturier & Huot (2003) soulignent que le discours des intervenantes sur leur pratique est, plus souvent qu'autrement, une reconstruction de cette pratique et non une représentation fidèle de ce qui s'y fait.

Bien que, socialement, la reconnaissance des savoirs pratiques comme base d'intervention ne soit pas tout à fait acquise, nous considérons que les démonstrations de nos prédécesseurs sont suffisantes pour aller de l'avant. Pour cette raison, nous

proposons ici de partir de la prémisse que tous les types de savoirs sont légitimes pour guider l'action et doivent être présents dans l'intervention pour qu'elle soit de qualité. Une fois cela affirmé, nous pouvons nous questionner sur la façon par laquelle ces savoirs cohabitent dans l'intervention. Plus particulièrement, nous regarderons comment cela se fait au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau (CRLB), qui est l'endroit où les préoccupations liées à ce projet d'étude sont nées et où la collecte de données a eu lieu.

Plus précisément, il sera donc ici question de viser à mieux comprendre la place que les intervenantes psychosociales du CRLB accordent à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention en tentant de répondre à la question : « *Quelle place les intervenantes psychosociales en réadaptation accordent-elles à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention?* »

Afin de bien répondre à cette question, il importe de s'attarder aux trois dimensions qu'elle recouvre et que nous retenons ici : 1) les types de savoirs, c'est-à-dire ceux théoriques, pratiques et existentiels; 2) la production de savoirs, plus particulièrement ceux pratiques; et 3) les types de liens qui existent entre ces différents savoirs.

Bien que plusieurs façons de catégoriser les savoirs existent, le présent projet retient celle proposée par Galvani (1999). Il en est ainsi puisque cette catégorisation se base sur le mode de production des savoirs, ce qui s'avère utile pour traiter de l'objet de notre projet. De plus, cette catégorisation favorise la compréhension de la complémentarité existant dans l'intervention entre les savoirs découlant de la recherche et ceux construits par la pratique. Cette classification propose en fait trois types de savoirs : les savoirs théoriques, les savoirs pratiques, qui incluent les savoirs d'expérience et les savoirs d'action, ainsi que les savoirs existentiels. Les savoirs théoriques sont ceux produits par des procédés scientifiques. Les savoirs pratiques sont ceux qui découlent de l'expérience et de l'action. Pour leur part, les savoirs existentiels sont ceux qui proviennent de notre socialisation, comme les valeurs et les croyances qui nous sont transmises culturellement tout au long de notre vie.

Pour Galvani, ce qui distingue ces savoirs serait donc l'activité ayant permis de les développer, de là l'importance de mieux comprendre leur mode de production. À ce sujet, il est plus fréquent d'entendre parler de la façon dont sont construits les savoirs théoriques. Par contre, les autres types de savoirs se bâtissent aussi de différentes façons. Plusieurs auteurs se sont penchés sur ces modes de production et une des conclusions centrales de leurs recherches est que tout type d'activité peut être formateur, sans l'être automatiquement, et peut entraîner des savoirs (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Barbier, 1996 ; Belley, 1997 ; Berlin, 1990 ; Boutet, 2004 ; Campbell, 2000 ; Chammas, 2000 ; 2001 ; Desgagnés, 2007 ; Gingras, 2003 ; Hartman, 1990 ; Jarvis, 1999 ; Lave, 1991 ; Mialaret, 1996 ; Racine, 1997 ; 2000 ; 2007 ; Racine & Legault, 2001 ; Schön, 1982 ; Vergnaud, 1996).

Il est important de garder en tête le fait que – la plupart du temps – tous ces savoirs peuvent être ou devenir tacites. Leur mise en mots n'est donc pas toujours facile et même le fait de reconnaître par quel procédé a été construit un savoir peut s'avérer difficile (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Chammas, 2000 ; Couturier & Huot, 2003 ; Huot & Couturier, 2003 ; Racine, 1997 ; Racine & Legault, 2001 ; Soulet, 2003 ; Vergnaud, 1996 ; Vermersch, 1994 ; Zuñiga, 1997). Pour cette raison, la mise en mots de l'action est parfois limitée, ce qui peut donner l'impression aux interlocuteurs des praticiennes que l'action est basée sur des notions peu rigoureuses, comme l'intuition ou la créativité.

Cette difficulté est particulièrement grande quand vient le temps de tenter d'explicitier la place qu'occupent différents types de savoirs dans l'intervention. Cette place a été abordée par plusieurs auteurs sous l'angle de la relation qui existe entre différents types de savoirs dans l'intervention. Ainsi, certains auteurs voient une hiérarchie entre les savoirs (Klein & Bloom, 1995 ; Turcotte, 2009 ; Vachon, 2009), d'autres parlent plutôt d'une dichotomisation (Imre, 1985 ; Mongeau, Asselin, Roy, 2007) et d'autres encore d'une forme de complémentarité (Berlin, 1990 ; Bernadou, 1996 ; Boutet, 2004 ; Couturier & Huot, 2003 ; Davies & Leonard, 2004 ; Gagnepain &

André, 1996 ; Galatanu, 1996 ; Barbier, 1996 ; Galvani, 1999 ; Grize, 1996 ; Hartman, 1990 ; Imre, 1985 ; Jarvis, 1999 ; Lave, 1991 ; Legault, 1997 ; Lehmann, 1996 ; Mialaret, 1996 ; De Montmollin, 1996 ; Racine, 1997 ; 2000 ; 2007 ; Racine & Legault, 2001 ; De Tressac, 1996). Par contre, peu d'études ont porté directement sur la façon dont les intervenantes nomment le type de relation qui existe entre ces savoirs dans leurs interventions. C'est pour cette raison que le présent projet tente d'approfondir la vision qu'ont les intervenantes de cette relation en voyant quelle place elles accordent aux différents types de savoirs.

Il faut ici souligner que dans le cadre de notre étude nous avons fait le choix de nous pencher uniquement sur deux types de savoirs, soit ceux théoriques et ceux pratiques. Cela nous semblait pertinent pour différentes raisons. Tout d'abord, nous considérons que les modes de production et les sources de connaissances favorisant la production de savoirs pratiques et existentiels sont relativement semblables. De plus, le débat actuel porte plus sur la distinction entre les savoirs provenant de la recherche et ceux provenant de la pratique que sur ceux provenant de la culture. Il semblait donc plus pertinent de se concentrer sur ces deux types de savoirs plutôt que sur les trois proposés par Galvani (1999).

Afin de réaliser ce projet, la perspective constructiviste semble la plus appropriée. En effet, avec l'attention particulière qu'elle laisse à la façon dont les acteurs construisent leur conception de la réalité, cette perspective permet de mieux saisir les choix que les participantes font tous les jours pour construire leurs modes d'intervention (Von Glasersfeld, 1994). Pour être fidèle à cette perspective théorique, une approche qualitative a été retenue. Ainsi, huit entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès d'intervenantes psychosociales travaillant dans le milieu de la réadaptation en déficience physique. Ces participantes forment un échantillon de convenance et elles ont toutes été recrutées au CRLB. Les critères pour pouvoir participer à la recherche étaient simplement l'intérêt, le fait d'être formé en travail social et le fait de travailler en réadaptation en déficience physique depuis un minimum de six mois.

Étant donné la logique inductive de ce projet, les outils de cueillette de données et la grille d'analyse ont évolués dans le temps. Le chapitre portant sur la méthodologie reviendra plus en détails sur la démarche de recherche, qu'il suffise pour le moment de dire que deux outils ont été utilisés durant la réalisation des entrevues. Bien entendu, il y avait une grille d'entrevue qui ciblait certains thèmes généraux à aborder et des sous-thèmes à ne pas oublier. Mais nous avons aussi développé un autre outil plus concret pour faciliter les échanges sur un sujet aussi abstrait que celui traité dans ce projet. Des cartes sur lesquelles des sources de connaissances étaient notées devaient donc être classées sur une plaquette selon la place (*très grande place, grande place, peu de place, pas de place*) que les connaissances qui en découlent occupent dans les interventions des participantes. Cette méthode de cueillette de données a donc permis d'amasser des informations importantes sur la façon dont les intervenantes perçoivent la place qu'elles accordent aux différents types de savoirs dans leurs interventions. Une fois les données collectées, elles ont été analysées selon une grille développée précisément pour ce projet et ayant évoluée tout au long de celui-ci.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier fait état de la problématique ayant donné naissance aux préoccupations sous-jacentes au présent projet. Après avoir présenté succinctement des préoccupations personnelles ayant allumées l'intérêt pour le sujet, trois grands thèmes seront discutés. Pour commencer, la réalité du CRLB et des intervenantes psychosociales qui y travaillent sera détaillée. Ensuite, des informations seront données sur le cadre disciplinaire qu'offre le travail social. Finalement, il sera question de ce que les écrits nous apprennent sur la façon dont cohabitent les différents types de savoirs dans la pratique du travail social, afin de débiter une réflexion sur la réalité particulière du travail social en réadaptation.

Le deuxième chapitre abordera les concepts clés du projet. Les types de savoirs, soit les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et les savoirs existentiels seront présentés. Ensuite, les modes de production de savoirs, surtout ceux pratiques, et le lien entre

ces types de savoirs seront approfondis. Cela permettra ensuite de bien comprendre les bases du projet et les conclusions qu'il permet de tirer.

Vient ensuite le chapitre trois sur la méthodologie. Ce dernier détaille les données à recueillir, les outils utilisés pour la collecte de données, la nature du cadre d'analyse, les considérations éthiques, les procédures d'échantillonnage et la composition de l'échantillon. Au chapitre 4, divisé en quatre sections, nous présentons les résultats et leur analyse. Ainsi, après avoir détaillé les caractéristiques des participantes, le classement des sources de connaissances, les fonctions que les participantes leur associent et le lien qu'elles voient entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en travail social sont détaillés.

Enfin, en conclusion – le chapitre cinq – nous rappellerons les objectifs et la méthodologie utilisée afin de faire un retour sur les principaux apprentissages réalisés en lien avec les objectifs poursuivis. Ensuite, nous discuterons des implications de cette étude pour la pratique et la recherche. Pour terminer, nous présenterons les réflexions suscitées par cette expérience qu'est la réalisation d'un mémoire, les apprentissages que cela nous a permis de faire, ainsi que les questions et les réflexions qui nous intéressent maintenant et qui demeurent sans réponse.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Étant praticienne en travail social depuis quelques années et ayant – depuis quelque temps – l’opportunité de collaborer avec des chercheurs de l’équipe de recherche implantée dans notre milieu de pratique, certaines constantes ont retenues notre attention quant à la place accordée à différents types de savoirs dans l’intervention réalisée au CRLB. Tout d’abord, nos collègues praticiennes remettent souvent en question l’utilité de certains savoirs théoriques pour leur pratique quotidienne. En même temps, nos collègues chercheurs ont souvent tendance à remettre en question le bien-fondé de certaines interventions s’appuyant uniquement sur des savoirs pratiques. L’impression que, pour chaque groupe d’acteurs, certains savoirs priment sur d’autres a ainsi émergé de nos contacts avec nos collègues.

1.1 La réadaptation en déficience physique

Bien que la question de la dichotomie entre savoirs pratiques et savoirs théoriques soit rapportée dans différents milieux de pratique par des professionnels de diverses disciplines (England, 1986), il semble important de contextualiser nos observations. Le milieu dont il est ici question est donc le Centre de réadaptation Lucie-Bruneau (CRLB). Le CRLB est un établissement public de santé offrant des services de réadaptation axée sur l’intégration sociale des personnes ayant une déficience physique. Il offre des services spécialisés et surspécialisés de réadaptation externes qui peuvent être ponctuels ou à moyen et long terme. Ces services visent l’intégration sociale de la personne ayant une déficience physique, soit, entre autre, le retour au travail ou aux études, la pratique d’activités récréatives et les déplacements extérieurs. Le CRLB a donc pour mission d’offrir :

« aux personnes ayant une déficience motrice ou neurologique⁴ des services personnalisés, spécialisés et surspécialisés en adaptation-réadaptation, en

⁴ Nous utiliserons le terme *déficience physique*, qui englobe les déficiences motrices, neurologiques et sensorielles, pour désigner la problématique de la clientèle desservie par le CRLB, bien que ce dernier ne travaille habituellement pas auprès des personnes ayant des déficiences sensorielles.

intégration sociale, résidentielle et professionnelle; des services de soutien à l'intégration, d'aide et d'accompagnement aux familles et aux proches; ainsi que des ressources résidentielles alternatives, le tout, dans le but de permettre leur participation sociale et maximiser leur qualité de vie » (Centre de réadaptation Lucie-Bruneau, 2009).

Le CRLB a donc une mission de type psychosocial. Ceci s'observe d'ailleurs depuis le début de son histoire. En effet, l'établissement est né grâce aux préoccupations humanistes de Mme Lucie Lamoureux-Bruneau, qui souhaitait que les personnes handicapées aient accès à une « vie pleine et entière » (Centre de réadaptation Lucie-Bruneau, 2009). Elle a donc participé à la mise sur pied de ressources de plusieurs types (école, loisirs, atelier de travail, résidences, etc.) afin de favoriser l'adaptation-réadaptation et l'insertion sociale de la clientèle. Depuis les années qui ont suivi son décès (1951) jusqu'à aujourd'hui, les pratiques professionnelles des intervenants du CRLB ont évolué, tout en gardant un lien avec cette histoire. L'approche s'est donc adaptée pour mieux cadrer dans le contexte social contemporain, mais elle continue de s'inspirer de l'approche psychosociale.

Il faut aussi noter que le CRLB est un milieu où le désir d'innover est très présent. Ainsi, son énoncé de mission se termine en soulignant l'engagement du CRLB « [d'] assurer le développement de la qualité des services et le soutien à l'innovation continue par l'enseignement, la recherche en adaptation-réadaptation et par l'évaluation des technologies et des modes d'intervention » (Centre de réadaptation Lucie-Bruneau, 2009). Ici ressort donc le désir qu'à l'établissement de se démarquer tant en ce qui a trait à ce qui provient de la recherche, qu'à ce qui provient de la pratique. Pour cette raison, il offre du soutien aux cliniciens pour qu'ils soient au fait des derniers développements scientifiques en leur accordant du temps de libération pour faire des projets de recherches, faire de la lecture ou en leur permettant d'aller à des formations chaque année. Il encourage aussi le développement d'interventions novatrices par les cliniciens. Les savoirs produits tant par la pratique que par la recherche sont donc des savoirs considérés importants dans ce milieu.

Le CRLB encourage le développement de savoirs pratiques particulièrement par l'entremise du programme des « projets spéciaux », qui permet aux intervenantes de développer des pratiques innovantes, sans avoir à travailler plus d'heures. Ce programme leur permet en fait soit de formaliser leurs savoirs pratiques (projets spéciaux à caractère clinique) ou de participer au développement de savoirs théoriques (projets spéciaux à caractère de recherche). Cela peut se faire seul, en collaboration avec d'autres cliniciennes, intervenantes psychosociales ou non, ou en collaboration avec des chercheurs. Un exemple de projet spécial à caractère clinique serait une clinicienne faisant de l'animation de groupe avec des clients qui souhaite rédiger un cahier d'animation pour ces groupes, de façon à pouvoir plus facilement le communiquer à ses collègues ou pour pouvoir mieux se structurer. Cette même clinicienne pourrait aussi décider d'entreprendre un projet spécial à caractère de recherche avec ce groupe. Ainsi, elle pourrait demander du temps pour recenser les écrits sur le sujet ou décider d'entreprendre l'évaluation de l'efficacité de son intervention de groupe.

Il est important de noter que les collaborations entre chercheurs et cliniciennes se font habituellement pour des projets spéciaux à caractère de recherche, mais demeurent épisodiques et peu fréquentes. Aussi, nous remarquons que les cliniciennes demandent la collaboration de chercheurs souvent dans le but de structurer leurs projets. Par contre, quand la collaboration est demandée par les chercheurs, elle est souvent plutôt faite dans le but que les cliniciennes soient des sujets de recherche, et non des co-chercheurs, des co-constructeurs de savoirs. Ainsi, nous voyons que les deux groupes d'acteurs sont en lien l'un avec l'autre, mais il demeure une certaine hiérarchisation, où les acteurs associés aux savoirs pratiques deviennent des sujets aux yeux des acteurs associés aux savoirs théoriques. Cela reste vrai, malgré que la mission du CRLB accorde de l'importance tant aux savoirs pratiques qu'à ceux théoriques.

Afin de remplir sa mission, le CRLB est dirigé par un Conseil d'administration, qui nomme un directeur général pour voir au bon fonctionnement des services quotidiens.

Ces services sont offerts par plusieurs entités. Dans le cadre de ce chapitre, nous détaillerons uniquement les services offerts sous la Direction des programmes clientèles (DPC), ainsi que la Direction des programmes multIClientèles (DPMC), puisqu'elles sont celles qui assurent les services directement rendus à la clientèle du CRLB.

Ces services sont offerts par plusieurs types de professionnels, soit en interdisciplinarité ou non. Nous retrouvons des éducateurs physiques, des éducateurs spécialisés, des ergothérapeutes, des ergonomes, des médecins généralistes et spécialistes, des nutritionnistes, des spécialistes en orthèse prothèse, des orthopédagogues, des orthophonistes, des physiothérapeutes, des psychologues, des neuropsychologues et des psychomotriciens, des sexologues, des infirmières, des techniciens en loisirs et des travailleurs sociaux (Centre de réadaptation Lucie-Bruneau, 2009). Ces intervenants sont regroupés par programmes, qui sont, eux, rassemblés par Directions. La DPC regroupe cinq programmes s'adressant à des clientèles ciblées, soit les personnes ayant une encéphalopathie, celles ayant une blessure orthopédique grave ou une blessure médullaire, celles ayant une maladie évolutive, celles ayant un traumatisme cranio-cérébral, et celles ayant un trouble grave de comportement. Pour sa part, la DPMC rassemble quatre programmes qui visent à répondre aux besoins spécifiques de différentes clientèles, soit ce qui touche les aides techniques à la mobilité et à la posture, la réadaptation au travail, les ressources socio-résidentielles et différents types de besoins surspécialisés (évaluation de la conduite automobile, accès aux aides technologiques, maladies neuromusculaires, douleur chronique, etc.) (Centre de réadaptation Lucie-Bruneau, 2009).

Dans cette institution, qui emploie environ 200 cliniciens, on compte treize intervenantes psychosociales. Celles-ci œuvrent dans six programmes différents, soit le programme pour les personnes ayant une encéphalopathie (2 intervenantes), le programme pour les personnes ayant une blessure orthopédique grave ou une blessure médullaire (2 intervenantes), le programme pour les personnes ayant une maladie

évolutive (2 intervenantes), le programme pour les personnes ayant un traumatisme cranio-cérébral (2 intervenantes), le programme pour les personnes habitant dans une ressource socio-résidentielle (4 intervenantes), ainsi que le programme des cliniques spécialisés (1 intervenante), particulièrement à la clinique pour les personnes ayant une maladie neuromusculaire. Leur mandat diffère selon le programme qui les emploie, mais elles se spécialisent particulièrement dans la réponse aux besoins des proches du client inscrit.

Afin de répondre à ces besoins, les intervenantes psychosociales se basent sur des cadres théoriques particuliers à leur profession (approche systémique, approche structurelle, etc.) auxquels elles greffent des données théoriques propres au domaine de la réadaptation, plus particulièrement le cadre théorique choisi par l'établissement, soit le « Processus de production du handicap (PPH) » (Fougeyrollas et al., 1996) (Annexe 4 : Processus de production du handicap (PPH)). Selon ce cadre, une situation de handicap, qui est l'opposée de la participation sociale, découle de l'interaction entre des facteurs personnels et des facteurs environnementaux. Ainsi, une situation de handicap n'est pas intrinsèque à la personne, mais plutôt la résultante d'une incapacité de l'environnement à pallier des limites personnelles et vice versa. Tout ceci s'observe concrètement par la façon dont la personne réalise ses habitudes de vie. Le PPH identifie ainsi douze catégories d'habitudes de vie englobant la totalité des activités humaines : la nutrition, la condition personnelle, les soins personnels, la communication, l'habitation, les déplacements, les responsabilités, les relations interpersonnelles, la communauté, l'éducation, le travail, et les loisirs. Dans leur quotidien, les intervenantes psychosociales du CRLB utilisent donc des références provenant de ce cadre général pour déterminer leurs cibles et moyens d'intervention.

1.2 Le travail social au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau

Comme il a été dit plus haut, les intervenantes psychosociales du CRLB utilisent aussi des cadres théoriques provenant de leur profession pour répondre aux besoins

de leur clientèle. Afin d'en savoir plus sur ces cadres, il importe de commencer par bien définir cette profession. Malheureusement, comme le soulignent Sheppard (1998) et England (1986), cette définition n'est pas facile à faire. Nous savons tout de même qu'il s'agit d'une discipline pratique (Alary, 2009; Zuñiga, 1997) qui s'intéresse au fonctionnement social « non en soi, ce qui intéresse aussi d'autres disciplines des sciences sociales, mais plutôt au fonctionnement social dans son rapport au développement social des personnes et des collectivités » (Alary, 2009 : 46).

Le travail social, à ses origines, a dû se battre pour être reconnu comme profession (Alary, 2009; Boutet, 2004 ; Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008), car il a longtemps été vu comme une « *profession de moindre prestige* » (Schön, 1983, cité dans Boutet, 2004 : 4). En effet, tant par ses savoirs que par sa clientèle, le travail social est marginalisé (Racine, 2007 ; Roy, 2001). En outre, la difficile reconnaissance du travail social s'explique peut-être par le fait que si pendant longtemps le service social a été dominé par un paradigme positiviste, il semble maintenant s'inscrire dans un paradigme constructiviste, alors que le paradigme positiviste continue de maintenir son hégémonie dans le monde de l'intervention psychosociale et médicale (Couturier & Carrier, 2004). Le terme paradigme réfère ici au concept que Kuhn a développé et qui représente « *a specific type of cognitive framework from which a discipline or profession views the world and its place in it*⁵ » (Mullaly, 1997 : 18). Le passage d'un paradigme à l'autre est souvent décrit comme un « dialogue de sourd » où chacun des interlocuteurs ne peut pas se faire comprendre par l'autre étant donné que les mêmes concepts ne réfèrent pas aux mêmes réalités. Affirmer que la société est basée sur le paradigme positiviste, alors que le travail social s'inscrit plus dans un paradigme constructiviste explique donc en partie la marginalisation de ce dernier.

⁵ « Un cadre cognitif spécifique à partir duquel une discipline ou une profession voit le monde et la place qu'elle y occupe. » (Traduction libre)

Bien que le travail social soit actuellement reconnu comme une profession « de plein droit » (Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008), sa scientificité continue d'être questionnée (Couturier & Carrier, 2004 ; England, 1986), ce qui explique peut-être en partie les visées et les efforts de la profession pour être reconnue comme scientifique au même titre que d'autres (Couturier & Carrier, 2004 ; Soulet, 2003). Graham (1992), souligne d'ailleurs que c'est le « fondement scientifique qui distingue l'acte professionnel de l'action volontaire des aidants naturels » (cité dans Turcotte, 2009 : 54). Il y a donc une continuité entre ces demandes de reconnaissance, car « la référence à la théorie est indissociable de l'expression de la professionnalité » (Soulet, 2003 : 126). Par contre, il est difficile pour le travail social d'être vu comme une « vraie » science, entre autres en raison de ses bases théoriques éclectiques, provenant tant de la sociologie, de l'anthropologie, que de la psychologie (Alary, 2009 ; Roy, 2001). Cette difficulté tient aussi au fait, encore une fois, que le paradigme constructiviste sur lequel le travail social se base, diffère de celui de la science, qui demeure encore souvent marquée par le positivisme (Couturier & Carrier, 2004 ; Gendron, 2000 ; Huot & Couturier, 2003 ; Klein & Bloom, 1995 ; Kondrat, 1992 ; Latour, 1996 ; Sheppard, 1998).

Une vision de la science basée sur le paradigme positiviste produit nécessairement une vision de la recherche où cette dernière « repose sur la prémisse qu'il existe une explication rationnelle à tout phénomène » (Gingras, 2003 : 37). Elle vise donc à « mieux connaître la réalité, à mieux comprendre cet univers dont nous faisons partie » (Gingras, 2003 : 19). Par contre, en sciences sociales, cet objectif est difficile, voire impossible, à atteindre. Ceci explique peut-être pourquoi les modèles théoriques en travail social, en plus d'être peu nombreux (Turcotte, 2009), ne sont pas encore à point (Alary, 2009) quand vient le temps de les transposer dans la pratique. D'ailleurs, dans le milieu de la réadaptation en déficience physique, peu de données scientifiques en lien direct avec le travail social sont disponibles. Ce milieu ne fait donc pas exception en ce qui a trait aux cadres théoriques du travail social.

Il importe de voir pourquoi il en est ainsi et il semble pertinent, pour cela, de se questionner sur l'histoire de la recherche en travail social. Gendron (2000) propose un tel historique, qui se divise en différentes étapes chronologiques :

« Jusqu'à la fin des années 1960, il se faisait peu de recherche en service social et les étudiants n'y étaient pas préparés par leurs cours. Avec les réformes des années 1970 dans le domaine des politiques sociales, la recherche empirique, quantitative à caractère positiviste, prend une place importante à l'université et influence fortement les programmes de formation en service social. Finalement, en parallèle à cette tendance dominante, se développent peu à peu d'autres façons de faire, plus proches du constructivisme, de l'analyse qualitative et des inquiétudes épistémologiques de la science, en général. Nous sommes alors aux portes de l'an 2000. » (Gendron, 2000 : 296)

Cet historique démontre que la recherche en service social est plutôt récente et que, encore plus récemment, la recherche a changé de forme pour mieux s'adapter à la réalité de l'objet du travail social. Il semble aussi que son évolution soit reliée à des facteurs sociaux et politiques, ce qui laisse sous-entendre une influence de la société sur les objets d'études et l'angle de recherche choisi. Cette influence peut par contre venir aussi des milieux de pratique. En effet, l'interprétation historique de l'évolution de la recherche en travail social de Gendron (2000) laisse entendre que les sujets de recherche en travail social sont maintenant déterminés en grande partie par la pratique, afin de faciliter leur éventuelle utilisation. Malgré ce rapprochement de la recherche vers la pratique, plusieurs observent que les résultats des recherches ne retournent pas sur le terrain afin d'être utilisés par les praticiens (Dagenais & Janosz, 2009 ; Turcotte, 2009 ; Gendron, 2000, Boutet, 2004).

1.3 Lien entre différents types de savoirs dans le travail social en réadaptation

L'écart entre la théorie et la pratique est objet de débat depuis très longtemps (Boutet, 2004 ; Kondrat, 1992) et est encore très actuel (Racine, 2007 ; Gendron, 2000). Huot & Couturier (2003 : 19) soulignent que ce débat se poursuit sous deux angles :

« Le premier questionne l'efficacité de la théorie à conduire la pratique, notamment en regard d'approches, de paradigmes, de méthodes et de théories diverses (Lecomte, 1994 ; 2000). Le deuxième examine la nature des rapports entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience (Racine, 2000 ; Schön, 1994). »

Il y a donc possibilité de se questionner sur la façon dont la théorie scientifique guide la pratique, ou plutôt de se demander comment les praticiens utilisent les différents savoirs qui les habitent pour guider leur pratique. C'est ce deuxième angle qui nous semble le plus pertinent à retenir en lien avec le travail réalisé dans le cadre de ce mémoire.

Comme il a été dit auparavant, les intervenantes psychosociales en réadaptation doivent composer avec différents modèles théoriques pour guider leurs interventions. Elles peuvent donc se fier aux cadres théoriques spécifiques de la réadaptation, comme le PPH, ou se baser plutôt sur ceux proposés par leur discipline, ou encore utilisés les deux en alternance ou en complémentarité. Ces modèles scientifiques ont comme forces principales leur capacité d'expliquer une partie de la réalité et de donner des pistes pour accompagner les clients dans la résolution de la situation problématique qu'ils vivent. Par contre, leur utilité est limitée, car les données scientifiques combinant travail social et réadaptation sont relativement peu nombreuses, ce qui rend la possibilité de s'y référer difficile (Turcotte, 2009). Cet accès est aussi limité par le manque de temps que les cliniciennes ont pour s'approprier les nouvelles connaissances développées (Jarvis, 1999 ; Onnis, 1984) et rester à jour à ce sujet (Racine, 2007). La priorisation à tout ce qui touche directement l'intervention avec les usagers par rapport aux autres activités limite aussi cet accès (Turcotte, 2009).

En plus de devoir composer avec les forces et les limites de ces différents types de savoirs théoriques, les intervenantes en réadaptation doivent tenir compte du contexte dans lequel elles exercent, car elles ont des obligations à respecter (Belley, 1997 ; Imre, 1985 ; Kondrat, 1992). Que ce soit des obligations légales comme celles provenant de leur ordre professionnel et des agents payeurs (Société de l'assurance

automobile du Québec, Commission de la santé et de la sécurité au travail, Indemnisation des victimes d'actes criminels) ou plutôt des éléments du contexte social, politique, historique et culturel, elles doivent en tenir compte dans leurs interventions (Campeau, 1997 ; Delage, 2008 ; Desgagnés, 2007 ; Jarvis, 1999 ; Legault, 1997 ; Mullaly, 1997 ; Soulet, 2003). Cela fait en sorte que les intervenantes utilisent aussi d'autres savoirs que les savoirs théoriques pour guider leurs actions professionnelles.

Aussi, elles se voient contraintes par certaines caractéristiques du terrain d'utiliser leurs savoirs pratiques pour construire leurs modes d'intervention. En effet, les savoirs théoriques, habituellement assez généraux, sont souvent insuffisants pour répondre aux besoins des clients rencontrés. Il en est ainsi, car les situations des clients sont transitoires et changeantes (Jarvis, 1999 ; Kondrat, 1992 ; Schön, 1982 ; 1987), non-mesurables (Jarvis, 1999), imprévisibles (Turcotte, 2009), uniques (Desgagnés, 2007 ; Leclerc & Bourassa, 2000), multifactorielles (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Boutet, 2004 ; Sheppard, 1998), complexes (Boutet, 2004 ; Couturier & Huot, 2003 ; Guay, 2009), mal définies (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985) et on y retrouve des enjeux contradictoires (Desgagnés, 2007 ; Soulet, 2003). Tout cela se résume en caractérisant ces situations d'incertaines, comme plusieurs le font (Chammas, 2000 ; Guay, 2009 ; Racine, 2007 ; Schön, 1982 ; 1987) et comme l'exprime si bien Soulet (2003 : 139) : « Or, quel est le propre du cadre d'action du travail social? D'être justement un cadre structurellement marqué par l'incertitude. » C'est ce qui poussent plusieurs auteurs à dire que l'intervention se doit d'être créative (Delage, 2008 ; Dorais, 2001 ; England, 1986 ; Racine, 2000 ; Rivard-Leduc, 2009 ; Schön, 1987).

Il ne faut pas non plus oublier que les situations d'intervention s'analysent de façon subjective (Jarvis, 1999 ; De Montmollin, 1996 ; Mullaly, 1997 ; Renaud, 1990 ; Zuñiga, 1997), ce qui peut aussi expliquer l'utilisation de plusieurs types de savoirs dans l'intervention. En effet, cela complexifie davantage l'utilisation de données scientifiques, puisqu'une même situation pourrait être comprise différemment par

différentes personnes. De cette façon, dans une même situation, certains identifient un problème particulier alors que d'autres en identifient un autre. Les évidences scientifiques à utiliser ne sont donc pas les mêmes, puisque le besoin reconnu diffère. Ceci s'observe d'ailleurs facilement dans le travail d'équipe, ce qui est monnaie courante au CRLB, où chacun a sa perception de la situation, du problème à traiter, et de la façon de le résoudre, alors que tous travaillent avec le même client au même moment.

Il faut aussi souligner le fait que l'utilisation des savoirs d'autres types que théoriques n'est pas toujours bien vue socialement, surtout en raison du paradigme positiviste hégémonique qui prône l'utilisation rigoureuse de savoirs théoriques (Boutet, 2004 ; Decomps & Malglaive, 1996 ; Jarvis, 1999 ; Lave, 1991 ; Lièvre, 1998 ; Ritzer, 1996). En effet, comme le dit Racine (2007 : 34) « Une conception de la pratique fait des praticiens des techniciens de l'action, suffisamment intelligents pour exécuter les tâches prescrites, mais à qui on ne peut pas tout à fait faire confiance pour effectuer l'analyse de leur travail. » Cela fait en sorte que les cliniciennes sont souvent critiquées pour leur manque de rigueur scientifique (England, 1986) qui rendrait leurs interventions moins éthiquement correctes (Turcotte, 2009 ; Vachon, 2009). Il ne faut toutefois pas oublier que l'utilisation d'un savoir peut se justifier tant par sa rigueur que par sa pertinence. Nous y reviendrons plus loin.

Par contre, il demeure que les intervenantes en réadaptation continuent, malgré tout, d'utiliser tous les savoirs qu'elles possèdent pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins de leur clientèle. L'amalgame qu'elles font de leurs savoirs est ce qui leur permet d'intervenir, mais il ne faut pas oublier qu'une praticienne « est plus que la somme de ses compétences » (Boutet, 2004 : 6). Ce n'est donc pas uniquement l'addition de compétences qui détermine une intervention, mais bien un processus complexe, qui n'est pas toujours facile à mettre en mots (Couturier & Huot, 2003 ; Vermersch, 1994). Malgré cette difficulté, il apparaît tout de même important de se questionner sur la façon dont ces savoirs cohabitent dans l'intervention.

Cela apparaît encore plus important étant donné que le CRLB adopte le paradigme positiviste, alors que ses intervenantes psychosociales ont plutôt une base constructiviste. Cela fait en sorte que les intervenantes psychosociales reconnaissent les avantages des savoirs théoriques, mais en voient aussi les limites et décident de construire un mode d'intervention incluant plusieurs types de savoirs. Un tel mode d'intervention n'est pas toujours bien vu par quelques collègues de diverses disciplines prônant l'utilisation première de savoirs théoriques comme guide pour la pratique, qui critiquent donc certains choix d'intervention des intervenantes psychosociales. Ces critiques sont d'autant plus nombreuses étant donné les difficultés à mettre en mots la construction du mode d'intervention, qui le fait paraître comme étant peu rigoureux et plutôt intuitif. Nous croyons donc qu'il est temps de s'intéresser à ce sujet dans le domaine de la réadaptation.

1.3.1 Recherches empiriques portant sur le même sujet

Il existe bien entendu d'autres personnes qui se sont intéressées au thème des savoirs sur lesquels se fondent l'intervention psychosociale. Cette section propose un bref tour d'horizon de recherches dont le but était de mieux comprendre le lien entre les différents types de savoirs dans l'intervention. Il faut d'abord savoir qu'aucune recherche à ce sujet n'a pour l'instant été réalisée à propos de l'intervention psychosociale dans le milieu de la réadaptation. Les recherches précédentes ont souvent porté sur la production et la légitimation des savoirs pratiques (Boulianne & Comeau, 2001 ; Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Desgagnés, 2007 ; Galvani, 1999 ; Guay, 2009 (recherche en cours) ; Leclerc & Bourassa, 2000 ; Racine, 1997). Couturier & Huot (2003) se questionnent plutôt sur la construction du discours entourant la production des modes d'intervention utilisés. D'autres recherches (Abbott, 1998 ; Delcroix & Inowlocki, 2008) portent pour leur part sur les idées préconçues et les valeurs qui guident la construction du mode d'intervention en travail social.

Ces recherches (Boulianne & Comeau, 2001 ; Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Desgagnés, 2007 ; Galvani, 1999 ; Leclerc & Bourassa, 2000 ; Racine, 1997) nous apprennent que les savoirs pratiques se produisent de plusieurs façons et sont aussi légitimes que les savoirs théoriques pour guider la pratique. Elles indiquent aussi que les valeurs et les préjugés ont une influence sur l'intervention (Abbott, 1998 ; Delcroix & Inowlocki, 2008), ce qui sous-entend que les savoirs existentiels déterminent aussi certaines parties de l'intervention. Beaucoup d'emphase est mise dans ces recherches sur la difficulté à mettre en mots le processus de production des savoirs pratiques et des savoirs existentiels, ainsi que sur la difficulté à expliciter la façon dont se construit le mode d'intervention préconisé par l'intervenante (Boulianne & Comeau, 2001 ; Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Desgagnés, 2007 ; Galvani, 1999 ; Leclerc & Bourassa, 2000 ; Racine, 1997). Ces difficultés limitent donc l'accès à ces processus. Couturier & Huot (2003) soulignent à cet effet que le discours sur la pratique est une reconstruction de la pratique et non une représentation fidèle de ce qui s'y fait.

1.4 Pourquoi s'intéresser à ce sujet?

Étant donné que les recherches précédentes ont bien démontré la légitimité des savoirs pratiques comme base pour l'intervention, il semble que ce point ne soit plus à prouver. Par contre, puisque la société actuelle et le milieu ciblé continuent de prôner la tradition positiviste voulant que les intervenantes appliquent des théories développées scientifiquement (Couturier & Huot, 2003 ; Racine, 2007 ; St-Arnaud, 1997), il semble pertinent de se questionner sur la place réelle que les intervenantes psychosociales en réadaptation laissent aux différents types de savoirs qui les habitent.

Le présent projet se propose ainsi de donner des éléments de plus quant à la place de différents types de savoirs dans l'intervention en service social en réadaptation auprès de personnes ayant une déficience physique. Tel que dit plus haut, il s'agit ici d'une première étude de ce type auprès de intervenantes psychosociales œuvrant dans ce

milieu d'intervention, les études précédentes ayant été réalisées dans des organismes communautaires (Cloutier, 2006 ; Chammas, 2000 ; Racine, 1997) ou dans le milieu de l'éducation (Desgagnés, 2007 ; Leclerc & Bourassa, 2000).

1.4.1 Pertinence du projet pour le milieu ciblé

Il est d'abord intéressant de savoir que, déjà à l'époque de Platon, un débat existait au sujet du lien unissant différents types de savoirs (Boutet, 2004). Bien des pas ont été franchis depuis cette époque, mais il reste que ce débat est toujours actuel (Racine, 2007). En plus de permettre un certain avancement dans ce débat, le présent projet favorisera la reconnaissance de l'utilité de différents types de savoirs pour l'intervention, plus particulièrement celle au CRLB. Comme il a été nommé précédemment, les tenants du paradigme positiviste accordent une plus grande importance aux savoirs théoriques qu'aux autres types de savoirs. Il sera proposé ici des éléments soutenant la légitimation des savoirs pratiques.

Cela est pertinent puisque les intervenantes du CRLB sont touchées directement par les critiques de collègues positivistes. Ainsi, elles se font parfois reprocher d'avoir une pratique trop intuitive, pas assez rigoureuse, ce qui peut même à l'occasion être considéré comme non-conforme à l'éthique. Ceci fait en sorte que leur mode d'intervention est épisodiquement remis en question et n'est pas toujours valorisé. En comprenant mieux quelle place elles accordent véritablement à différents types de savoirs dans leurs interventions et quels types de savoirs guident leur pratique, il sera possible de cheminer vers la valorisation de leurs façons de faire actuelles. Cette valorisation implique aussi une avancée vers la reconnaissance de tous les savoirs qui les habitent et qui les aident à créer leur propre mode d'intervention.

À un autre niveau, ce projet permettra aux intervenantes psychosociales du CRLB de trouver une place où dire leurs pratiques qui, encore trop souvent, sont – comme l'a souligné Racine (2007) – silencieuses. De cette façon, l'utilisation de ce type de savoirs pourrait sortir de l'ombre et être discutée publiquement. Cela permettrait des

débats portant sur des sujets plus près de la pratique réelle de ces intervenantes psychosociales. Ce qui entraînerait des conclusions plus applicables, et permettrait possiblement une plus grande efficacité de l'intervention. Il s'agit donc d'une possibilité de revoir les pratiques actuelles et de créer de nouvelles approches d'intervention psychosociale, des pratiques innovantes, en rendant plus visible ce qui se fait actuellement.

Finalement, je partage avec Turcotte (2009) et Vachon (2009) la conviction que de s'intéresser aux différents types de savoirs dans l'intervention en service social est aussi d'ordre éthique. En effet, les intervenantes sont dans l'obligation éthique de toujours agir au mieux pour la personne qui les consulte. Sachant cela, il est important que les intervenantes du CRLB aient une pratique réflexive pour être aussi conscientes que possible du mode d'intervention qu'elles utilisent et des raisons justifiant l'utilisation d'un savoir plutôt qu'un autre pour appuyer leur travail. En connaissant mieux la place accordée à différents types de savoirs, cette forme de pratique est favorisée et elle peut permettre la création d'espaces de réflexion sur les considérations éthiques de l'intervention, tout autant que sur les obstacles, contraintes et leviers pour la mise en œuvre d'interventions qui répondent le mieux possible aux exigences éthiques.

1.4.2 Pertinence scientifique

Au niveau scientifique, ce projet de recherche pourrait permettre une avancée sur différents points. Par exemple, bien que plusieurs auteurs (Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Couturier & Huot ; 2003 ; Galvani, 1999 ; Racine, 1997) se soient déjà penchés sur la question de la place des différents types de savoirs dans l'intervention en service social, leurs conclusions soulignent habituellement la difficulté à expliciter l'utilisation réelle des différents savoirs que détient une personne lorsqu'elle les met en pratique. Par exemple, comme Adrienne Chambon le rappelle : « les pratiques de travail social sont souvent opaques, car on ne voit pas très bien ce que l'on fait à tous les jours » (citée dans Huot & Couturier, 2003 : 27). Malgré cette opacité, le présent

projet permettra de faire quelques pas vers une meilleure connaissance de la façon dont les intervenantes utilisent leurs savoirs dans leur travail. Cela sera fait en découvrant un peu mieux les fonctions et caractéristiques que les intervenantes associent à certains types de savoirs, et en sachant la place qu'elles accordent à différents types de savoirs.

Il importe aussi de rappeler le fait que, actuellement, les connaissances demeurent mitigées en ce qui concerne la place qu'accordent les intervenantes à différents types de savoirs pour créer leurs modes d'intervention. En effet, certains auteurs perpétuent la hiérarchisation des savoirs en accordant plus d'importance à un type de savoir ou à un autre (Borden, 1998 ; Boutet, 2004 ; Howe, 1987 ; Klein & Bloom, 1995). Par contre, d'autres tentent plutôt de faire reconnaître une valeur égale aux différents types de savoirs qui habitent les intervenantes et les guident dans leurs interventions (Boutet, 2004 ; Couturier & Huot, 2003 ; Galvani, 1999 ; Davies & Leonard, 2004 ; Racine, 1997 ; 2000 ; 2007 ; Racine & Legault, 2001 ; Turcotte, 2009). Le projet permettra ainsi une avancée, bien que modeste, vers une meilleure connaissance de cet aspect. En effet, il donnera des informations sur la place accordée par les intervenantes psychosociales en réadaptation à différents types de savoirs lors de la construction de leur mode d'intervention.

Aussi, le fait de mieux connaître la place qu'accordent les intervenantes psychosociales à ces savoirs, fera en sorte que certains éclaircissements s'obtiendront sur la relation entre ceux-ci lors de l'intervention. Les écrits se contredisent ou sont parfois incomplets à cet égard. Alors que certains auteurs nomment une forme de complémentarité entre les différents types de savoirs (Boutet, 2004 ; Couturier & Huot, 2003 ; Galvani, 1999 ; Davies & Leonard, 2004 ; Racine, 1997 ; 2000 ; 2007 ; Turcotte, 2009 ; Vachon, 2009), d'autres parlent plutôt d'une dichotomisation (Berlin, 1990 ; Imre, 1985 ; Mongeau, Asselin, Roy, 2007 ; De Montmollin, 1996 ; Tochon, 1996) ou d'une opposition entre eux (Campbell, 2000 ; Couturier & Carrier, 2004 ; Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008 ; Roy, 2001). Dans cette étude, nous tenterons de voir ce qu'en pensent les intervenantes rencontrées : parlent-elles

de dichotomisation, de complémentarité ou d'opposition entre les savoirs ? Ainsi, nous l'espérons, les résultats de ce mémoire favoriseront une meilleure connaissance des représentations que se font les intervenantes des rapports entre différents types de savoirs.

1.5 Question de recherche

Tous les éléments qui viennent d'être soulignés justifient grandement l'intérêt porté à la découverte de la place qu'occupent différents types de savoirs dans l'intervention en service social en réadaptation auprès de personnes ayant une déficience physique. Pour cette raison, la question qui guidera la réalisation du projet présenté dans le présent travail est : « *Quelle place les intervenantes psychosociales en réadaptation accordent-elles à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention?* » Cette question générale se subdivise en quatre objectifs :

- 1) mieux identifier les principales sources de connaissances invoquées par les intervenantes psychosociales en réadaptation;
- 2) explorer la place qu'elles accordent à ces sources dans leurs interventions;
- 3) identifier quelles fonctions jouent ces différentes sources de connaissances dans les interventions des intervenantes psychosociales en réadaptation;
- 4) explorer différentes façons qu'ont les intervenantes psychosociales en réadaptation de parler du(des) lien(s) entre la théorie et la pratique en service social.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Ce projet de recherche, d'inspiration constructiviste, s'inscrit dans la lignée des travaux de Schön (1982), sur l'épistémologie des pratiques professionnelles, ainsi que sur plusieurs autres travaux sur les savoirs d'action (Kondrat, 1992 ; Klein & Bloom, 1995 ; Racine, 2000 ; 2007). Essentiellement, ces divers écrits montrent que les praticiens réfèrent à différents types de savoir (savoirs théoriques, savoirs pratiques et savoirs existentiels) et suggèrent que ces différents savoirs s'entremêlent de plusieurs façons dans la pratique. Toutefois, comme la majorité de ces savoirs sont tacites, ou qu'ils le deviennent avec le temps, c'est-à-dire qu'ils passent de la conscience focale à la conscience subsidiaire (Imre, 1985), il est très difficile d'explicitier leur utilisation spécifique dans la pratique.

Malgré cet obstacle bien réel, bon nombre de projets ont porté sur le lien entre les différents types de savoirs dans l'intervention pour, par ailleurs, se concentrer principalement sur les moyens de production et de légitimation des savoirs pratiques (Boulianne & Comeau, 2001 ; Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Desgagnés, 2007 ; Galvani, 1999 ; Guay, 2009 (recherche en cours) ; Leclerc & Bourassa, 2000). D'autres (Couturier & Huot, 2003) se sont plutôt questionnés sur la construction du discours entourant la production des modes d'intervention utilisés ou sur les idées préconçues et les valeurs qui guident la construction du mode d'intervention en travail social (Abbott, 1998 ; Delcroix & Inowlocki, 2008). L'ensemble de ces recherches confirment que toute activité peut être productrice de savoirs, bien qu'elle ne le soit pas nécessairement, et que tous les types de savoirs sont légitimes pour guider l'action (Abbott, 1998 ; Boulianne & Comeau, 2001 ; Chammas, 2000 ; Cloutier, 2006 ; Delcroix & Inowlocki, 2008 ; Desgagnés, 2007 ; Galvani, 1999 ; Leclerc & Bourassa, 2000). Ces recherches insistent aussi sur la difficulté d'explicitier les processus de production tant de savoirs pratiques que du mode d'intervention, ce qui limite l'accès à ces processus. Couturier & Huot (2003) soulignent à cet effet que le discours sur la pratique est une reconstruction de la pratique et non une représentation fidèle de ce qui s'y fait. Pour cette raison, et tout en s'appuyant sur les

travaux recensés, le projet actuel ne cherche pas tant à expliciter l'utilisation de différents types de savoirs dans l'intervention, mais plutôt à saisir la place que les intervenantes psychosociales en réadaptation disent accorder aux différents types de savoirs pour orienter leurs interventions, ainsi que les discours qu'elles tiennent sur les liens entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en travail social.

Tel que mentionné au chapitre précédent, le but principal visé par ce projet est de *mieux comprendre la place que les intervenantes psychosociales en réadaptation accordent à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention*, et ce à travers la réalisation de quatre objectifs – chacun se traduisant par des sous-questions de recherche : 1) tenter d'identifier des sources de connaissances jugées importantes par ce groupe de praticiennes; 2) explorer la place qu'elles accordent à ces sources; 3) mieux saisir quelles fonctions représentent ces sources pour ces intervenantes; et 4) de s'intéresser au discours tenu par ces praticiennes lorsque qu'elles parlent du(des) lien(s) théorie-pratique

Afin d'atteindre les objectifs visés et de répondre aux questions soulevées, il importe de référer à certains concepts importants pour notre étude. Nous définirons tout d'abord les particularités de chacun des types de savoirs, soit les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et les savoirs existentiels. Ensuite, il sera question des différentes façons par lesquelles des savoirs peuvent se créer, en insistant particulièrement sur les différents processus de construction des savoirs pratiques. Pour terminer, la manière qu'ont les intervenantes d'articuler ces différents types de savoirs dans leur pratique sera expliquée afin de commencer la réflexion quant à la place que ces savoirs occupent dans les pratiques d'intervention en travail social dans le milieu de la réadaptation.

2.1 Types de savoirs

Depuis le début de ce mémoire, il est question des différents types de savoirs qui cohabitent dans l'intervention. Il est maintenant grandement temps de définir à quoi

nous référons quand nous parlons de ces types de savoirs afin de s'assurer que leur compréhension est la même pour tous. Cette définition est d'autant plus importante que, habituellement, en travail social, les savoirs sont divisés selon qu'il s'agit du savoir, savoir-faire, savoir-dire et savoir-être (Université de Montréal 2010a ; 2010b). Par contre, cette division donne peu d'informations sur la façon par laquelle sont construits ces savoirs. Étant donné que cette information est centrale pour le présent projet, nous avons préféré retenir une classification qui, elle, se base sur le mode de production des savoirs. Ainsi, la classification proposée par Galvani (1999) est celle qui a été retenue. En effet, cet auteur distingue les types de savoirs selon leur mode de construction et non, comme le font les auteurs référant aux savoir, savoir-faire, savoir-dire et savoir-être, selon l'objet sur lequel ils portent. Cela fait en sorte que le rapprochement entre la source de connaissances et le type de savoir se fait plus aisément.

Cette classification a aussi l'avantage de permettre de mieux répondre à l'une de nos préoccupations. En effet, nous avons le désir de décloisonner le monde de l'intervention et celui de la recherche en travail social et de mieux comprendre leur complémentarité. Ainsi, nous croyons que tous les types de savoirs, peu importe d'où ils proviennent, cohabitent non seulement dans l'intervention, mais aussi dans la recherche. Pour notre projet, le fait de distinguer les savoirs selon leur mode de production permet de comprendre un peu mieux l'utilisation, la place et la complémentarité entre les savoirs produits par la recherche et ceux produits par la pratique.

La classification des différents types de savoirs se fait, selon Galvani (1999), en trois grandes catégories : les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et les savoirs existentiels. Dans la catégorie des savoirs pratiques, se trouvent les savoirs d'expérience et les savoirs d'actions. **Les savoirs théoriques** regroupent les savoirs qui représentent habituellement des réflexions conceptuelles. Cette catégorie contient les résultats de recherche, d'études, de sondages, etc. Ils sont actuellement – et depuis fort longtemps – les mieux perçus socialement (Schön, 1982 ; Imre, 1985 ; England,

1986 ; Dubet, 1994 ; Vermersch, 1994 ; Racine & Legault, 2001). Il sera d'ailleurs intéressant de vérifier si les participantes partagent cette vision ou non. Nous croyons qu'elles auront intégré le discours social dominant, mais pas complètement, et qu'elles auront en fait plusieurs réserves à l'endroit des savoirs théoriques tout en souscrivant à l'idée qu'ils sont importants et qu'ils ont leur place dans l'intervention.

Ces réserves proviendront peut-être des limites déjà identifiées dans certains écrits. En effet, certains soulignent que les savoirs théoriques ne sont pas totalement objectifs (Imre, 1985 ; Jarvis, 1999 ; Kondrat, 1992) et ne sont pas tous aussi valides les uns que les autres (Vachon, 2009). C'est pourquoi, bien qu'ils visent « à mieux connaître la réalité, à mieux comprendre cet univers dont nous faisons partie » (Gingras, 2003 : 19), ils n'arrivent pas à trouver d'explication uniques et à fournir autant de certitudes qu'ils annoncent (Hartman, 1990 ; Jeffrey, 2005 ; Legault, 1997 ; Sheppard, 1998) ; en outre, ils n'expliquent qu'une partie de la réalité (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Chambon, 1999 ; Cyrulnik, 2006 ; Gingras, 2003 ; Guay, 2009 ; Klein & Bloom, 1995). En fait, il semble même que les « chercheurs en sciences humaines et sociales hésitent à parler de vérité tant le mot apparaît périmé. » (Jeffrey, 2005 : 120).

Viennent ensuite **les savoirs pratiques**. Le terme *pratique* réfère ici à ce que Latour (1996 : 133) définit comme étant « sans contraire et désignant la totalité des activités humaines. » Ainsi, les théoriciens pratiquent la théorisation et les intervenants pratiquent l'intervention. Cela veut dire que chaque acteur produit des savoirs pratiques. De plus, comme l'affirme Dorais (2001 : 86), « tout travailleur social praticien est un chercheur qui – le plus souvent – s'ignore [...] tout chercheur est un intervenant social qui – le plus souvent – s'ignore. » Cela fait en sorte que chaque type de savoir n'est pas réservé à un type d'acteur, mais bien que chaque acteur peut produire plus d'un type de savoir, dépendamment du mode de production utilisé. Nous y reviendrons.

Le premier type de savoirs pratiques **réfère aux savoirs d'expérience**. Ces derniers sont issus d'expérience de vie, d'événements vécus ou entendus. Ils sont habituellement tacites et incorporés à la façon d'être de l'acteur, ce qui, à son tour, influence souvent sa façon d'intervenir. Il peut s'agir ici du fait qu'une personne qui vient consulter est en train de vivre quelque chose de similaire à ce qui a été vécu par l'intervenante dans son passé et lui rappelle sa réaction lors de cet événement. L'expérience lui a ainsi permis de produire un savoir par rapport à ce que peut faire vivre une telle situation. Ce que d'autres (Weisinger, 2005) nomment les savoirs émotifs, soit l'utilisation volontaire des émotions de façon à ce qu'elles guident le comportement et les réflexions afin d'obtenir les résultats attendus et souhaités, peuvent donc en partie être associés aux savoirs d'expérience.

Cette description des savoirs d'expérience se base sur la définition de Dubet (1994) de ce qu'est *l'expérience*. Ce dernier remet en question la définition classique de l'expérience sociale affirmant qu'elle est déterminée uniquement par les différents principes culturels et sociaux qui organisent les conduites. Pour lui, « les conduites individuelles et collectives [sont] dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité d'individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994 : 15). Ainsi, l'expérience sociale s'inscrit chez un acteur qui n'est pas totalement socialisé. En fait, elle trouve comme point de départ la subjectivité de cet acteur, elle est construite et elle est critique. Dubet (1994) en vient donc à la conclusion que le sens d'une expérience ne va pas de soi et n'est pas nécessairement uniforme pour tous. En effet, pour lui comme pour d'autres auteurs (Boutet, 2004 ; Dubet, 1994 ; Lave, 1991 ; Racine, 2000 ; 2007), le sens de l'expérience est construit par l'acteur.

Ensuite, viennent **les savoirs d'action**, qui sont tout aussi tacites et incorporés que les savoirs d'expérience, et qui sont « développés dans l'interaction pratique et sensorimotrice de la personne et de l'environnement » (Galvani, 1999 : 28). Ils découlent donc d'une action posée dans une situation donnée. Ce type de savoirs provient souvent de ce qu'on nomme *l'essai-erreur*. C'est ce type de savoirs qui

donne des indices sur la façon de se sortir d'une situation difficile. Ainsi, après avoir tenté une action pour répondre à une situation, des résultats précis sont obtenus. Ces résultats peuvent être transformés en savoirs portant sur l'action elle-même et sur la situation en général.

Pour terminer, Galvani (1999) nomme **les savoirs existentiels**, soit ceux qui « donnent sens et relief aux précédents dans une histoire de vie » (Galvani, 1999 : 25). Il s'agit ici surtout de ce qui a trait aux croyances et valeurs. Ce type de savoirs réfère donc à des apprentissages faits tout au long de la vie et qui servent de lunettes à travers lesquelles interpréter son environnement. Ces savoirs peuvent recouper ce qui est souvent nommé *savoirs culturels ou savoirs traditionnels* (Déléage, 2008 ; Gingras, 2003 ; Kleinman & Benson, 2006), qui sont des notions transmises de façon tacite et naturelle pendant la socialisation et pouvant être modifiées avec le temps. Toutefois, ils ne se limitent pas à ceux-ci.

Tous ces savoirs peuvent être utilisés pour guider l'intervention, alors il est important de bien les connaître. De plus, cela permet de voir que les savoirs théoriques ne sont qu'une partie de l'ensemble des connaissances que possèdent les intervenantes, malgré qu'ils soient parfois vus comme la seule base acceptable de l'intervention (Sheppard, 1998 ; Soulet, 2003). Toutefois, comme l'indique Schön (1996), certains savoirs sont considérés plus rigoureux et d'autres sont vus comme plus pertinents pour la pratique. La rigueur réfère ici à des savoirs plus scientifiques, mais souvent moins applicables – tout au moins sans avoir été transformés – à une situation donnée, alors que la pertinence renvoie à des savoirs moins scientifiques, mais habituellement plus applicables pour l'intervention. L'utilisation de tous les types de savoirs dans l'intervention peut donc se justifier et se légitimer soit par leur rigueur, soit par leur pertinence.

La prise de conscience de l'existence de l'ensemble des types de savoirs que chacun possède permet de commencer à réaliser que le savoir s'enrichit dans chaque geste posé et dans chaque décision prise. Le processus par lequel l'action permet de

construire des savoirs sera détaillé dans la section portant sur la production des savoirs.

2.1.1 Intuition et créativité

C'est une combinaison de tous ces types de savoirs qui permet de construire ce qui est souvent appelé *l'intuition* et qui peut servir de guide pour l'intervention (Ausloos, 2007 ; Belley, 1997 ; Bernadou, 1996 ; England, 1986 ; Gendron, 2000 ; Gingras, 2003 ; Imre, 1985). Étant donné qu'elle est formée par l'amalgame des autres types de savoirs, elle ne fait pas partie de la même classification qu'eux. Il s'agit en fait plutôt d'une représentation concrète de savoirs tacites (Klein & Bloom, 1995 ; Roy, 2001 ; Schön, 1982). Les savoirs tacites sont des savoirs non-explicites (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985) qui peuvent être de tous types (Galvani, 1999) et qui sont passés de la conscience focale, là où se porte notre attention, à la conscience subsidiaire, là où ne se porte pas notre attention (Chammas, 2000 ; Imre, 1985 ; Kondrat, 1992). Ainsi, Scott (1990 : 565) affirme que :

« The tacit form of practice knowledge, or what social workers traditionally have called practice wisdom, often is expressed in anecdotal form and experienced by the practitioner and witnessed by colleagues as intuition rather than as explicit principles of practice⁶ ».

Dans le même sens, Roy (2001 : 83) parle de l'intuition comme d'une forme « d'improvisation acquise ». Cela revient à dire que les savoirs qui sont bien intégrés par l'intervenante sont ce qui guide sa prise de décision, bien que cela se fasse parfois de façon non-explicite et, à la limite, non consciente.

Toujours dans la même lignée, Schön (1982) propose l'image de répertoire d'exemples, d'images, de compréhensions et d'actions. Selon cette conception, toutes les activités humaines peuvent être productrices de savoirs en laissant une trace,

⁶ « La forme tacite de savoirs pratiques, ou ce que les travailleuses sociales ont traditionnellement nommé la sagesse pratique, s'exprime souvent de façon anecdotique et est ressentie par la praticienne et observée par ses collègues comme de l'intuition plutôt qu'en tant que principes explicites de pratique. » (Traduction libre)

parfois tacite, dans le cerveau. Ce dernier les organise pour pouvoir aller les retrouver quand il en a besoin. Ainsi, quand une situation se présente et qu'il est impératif d'y répondre, ce répertoire est consulté, la plupart du temps de façon inconsciente, afin de voir ce qui diffère et ressemble aux savoirs produits par les activités passées. Ce processus de recherche, quand il se fait rapidement et plus ou moins tacitement, peut être nommé *intuition*.

Ainsi, malgré que les intervenantes psychosociales se fassent souvent reprocher d'avoir une pratique trop « intuitive » (Hartman, 1990 ; Ritzer, 1996), qui sous-entend habituellement l'opposé d'une intervention « scientifiquement fondée » (Gingras, 2003 ; Imre, 1985 ; Scott, 1990), l'intuition serait pourtant elle aussi fondée sur un ensemble de savoirs. En outre, elle est une source de connaissances pour le praticien (Gingras, 2003 ; Imre, 1985), elle lui permet d'évoluer (Ausloos, 2007 ; Belley, 1997 ; Bernadou, 1996), elle permet de se sortir d'impasses (England, 1986) et elle peut donner de bons résultats pour l'intervention (Gendron, 2000 ; Imre, 1985). Il faut toutefois garder en tête que « pour rendre l'intuition féconde, il faut l'accompagner d'un raisonnement rigoureux tout en chassant les préjugés » (Gingras, 2003 : 24). Il faut donc l'utiliser avec discernement pour qu'elle ait un apport positif dans l'intervention (Imre, 1985 ; Tappolet, 2004). Mais ne pourrait-on pas dire la même chose des connaissances produites par l'activité scientifique qui, elle non plus, n'est pas dépourvue de subjectivité ?

Comme il a été mentionné plus avant, la pratique se doit d'être créative (Delage, 2008 ; Dorais, 2001 ; England, 1986 ; Rivard-Leduc, 2009 ; Schön, 1987) afin de pallier les limites des savoirs explicites (souvent les savoirs théoriques) au regard de certaines caractéristiques du terrain et des situations rencontrées dans la pratique. L'intuition peut aider à faire cela ou, pour le dire autrement, l'imagination peut être au service de l'intervention. C'est d'ailleurs Einstein qui disait : « L'imagination est plus importante que la connaissance. La connaissance est limitée alors que l'imagination englobe le monde entier, stimule le progrès, suscite l'évolution. » (Einstein, 1931 : 97). Celui-ci propose donc une leçon de curiosité et d'humilité qui

peut aider à sortir de certaines impasses devant lesquelles les intervenantes se retrouvent parfois dans leurs pratiques et que les modèles scientifiques n'arrivent pas à surmonter.

2.2 Production de savoirs

Tous les types de savoirs énumérés précédemment sont produits par différents procédés. Plusieurs livres de méthodologie ont d'ailleurs été consacrés à l'exploration des processus qui visent la construction de savoirs (Clandinin, 2007 ; Deslauriers, 2005 ; Dorvil, 2007 ; Huberman et Miles, 1991 ; Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et al., 2000 ; Mucchielli, 1994 ; Paillé, 1996 ; Pires, 1997 ; Savoie-Zajc, 2009). Par contre, ces ouvrages s'intéressent plus particulièrement aux stratégies permettant de développer des savoirs théoriques. En effet, que ce soit par des méthodologies qualitatives ou quantitatives, ils axent leur contenu sur les procédés à suivre pour produire des savoirs théoriques, en mettant l'accent sur l'application possible de ces derniers, ainsi que sur leurs forces et leurs limites, qui dépendent grandement de leur processus de production. Le nombre imposant d'ouvrages méthodologiques guidant la production des savoirs théoriques et leur grande visibilité dans les milieux académiques, mais aussi de plus en plus dans les milieux de pratique, expliquent en partie pourquoi nous sommes tellement habitués à entendre parler des modes d'émergence et de production de ces savoirs.

Il en est bien autrement pour les savoirs pratiques et existentiels. Les manuels de nature méthodologique sur la production de ces savoirs sont à peu près inexistantes et un étudiant s'inscrivant à un cours de méthodologie de la recherche serait fort étonné de se trouver devant un professeur qui enseignerait tant la production des savoirs scientifiques que la production des savoirs pratiques. La formation professionnelle demeure ainsi silencieuse sur le(s) processus menant à l'émergence de savoirs pratiques, tout en reconnaissant par ailleurs qu'ils seront nécessaires au développement de pratiques significatives. Alors que plusieurs auteurs (Barbier, 1996 ; Boutet, 2004 ; Campbell, 2000 ; Gingras, 2003 ; Jarvis, 1999 ; Lave, 1991 ;

Mialaret, 1996 ; Schön, 1982 ; Vergnaud, 1996) affirment que toute activité humaine peut être productrice de savoirs, il n'en demeure pas moins que les processus de construction des savoirs pratiques sont habituellement moins bien connus⁷, et surtout beaucoup moins diffusés dans les milieux de formation, que les processus permettant la production de savoirs théoriques.

Bien que s'éloignant un peu de l'objet de ce mémoire, cette parenthèse nous semblait essentielle pour rappeler à quel point les futurs professionnels de la santé et des services sociaux demeurent surtout exposés à une seule forme de production des savoirs, soit l'activité scientifique, et ce malgré le nombre de travaux ayant mis en lumière l'existence et la pertinence des savoirs pratiques. Mais revenons maintenant à ce que les travaux sur les savoirs pratiques mettent de l'avant.

Ainsi, l'action permet de produire des savoirs tant par nos erreurs (Berlin, 1990), que par nos émotions (Tappolet, 1999 ; Weisinger, 2005) et que par la théorie (Boutet, 2004 ; Chammas, 2000 ; 2001 ; Jarvis, 1999 ; Mialaret, 1996 ; Racine & Legault, 2001). Bien que le réflexe soit d'associer la théorie aux savoirs théoriques, celle-ci peut aussi résulter des savoirs pratiques (Latour, 1996). En effet, à travers les savoirs issus de leur pratique les praticiens construisent leur(s) théorie(s), au sens où en développant de nouveaux savoirs pendant qu'une action est posée, en intégrant ceux-ci à l'action, les praticiens disposent de « lunettes » à travers lesquelles ils vont regarder la réalité lors de prochaines interventions. Ces nouvelles situations permettront à leur tour d'affiner, de confirmer ou d'infirmer les théories des praticiens par l'intégration de nouveaux apprentissages liés à l'intervention et à la réflexion sur l'action. Ces théories demeurent par ailleurs très souvent tacites et les praticiens ont de la difficulté à identifier leurs théories lorsqu'on les interpelle à ce sujet.

⁷ En Amérique latine, un courant vise à systématiser les savoirs pratiques, donc plusieurs travaux (par exemple, Zuniga, 2009) portent sur ce sujet. Les modes de production de savoirs pratiques y sont ainsi mieux connus et plus visibles qu'au Québec.

Il faut cependant rappeler que seule une pratique réflexive peut être productrice de savoirs (Schön, 1982 ; 1987 ; 1996). Cette affirmation a été reprise par plusieurs auteurs et elle apparaît comme centrale dans l'ensemble des travaux recensés (Belley, 1997 ; Boutet, 2004 ; Chambon, 1999 ; Chammas, 2000 ; 2001 ; Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008 ; Galvani, 1999 ; Gingras, 2003 ; Grize, 1996 ; Jarvis, 1999 ; Jeffrey, 2005 ; Kleinman & Benson, 2006 ; Kondrat, 1992 ; Mongeau, Asselin, Roy, 2007 ; Racine & Legault, 2001 ; Roy, 2001 ; Sheppard, 1998). Nous considérons qu'elle est aussi un concept important pour notre étude. Ce type de pratique est défini comme étant « d'abord une pratique qui est à la recherche d'une continuité par la réflexion incessante sur les actions posées » (Boutet, 2004 : 8). Pour y arriver, Schön (1982 ; 1987 ; 1996) a mis de l'avant l'idée de la « réflexion dans et sur l'action » qui a comme propriété de permettre à l'intervenant de devenir plus conscient du processus par lequel il recadre la situation, fait des choix sur ses stratégies d'action, évalue ses choix d'action à la lumière de ce qui se passe pendant l'intervention. Pour Schön, le praticien « est continuellement engagé dans un processus d'appréciation, de sondage, de modélisation, d'essai, de diagnostic ou d'évaluation qu'il peut à peine décrire (et le plus souvent pas du tout) » (1986 : 89). Toutefois, la pratique réflexive peut permettre aux intervenants d'avoir une idée plus claire des savoirs qui ont guidé leurs interventions. En outre, Schön propose que « l'engagement dans une action de transformation du réel est considéré comme inducteur d'une transformation identitaire, lorsqu'il s'accompagne d'une activité de production de représentations et de savoirs sur et à partir de cette action » (Beckers, 2004 : 71).

L'intervenant-réflexif est celui qui analyse ses interventions de trois façons différentes, soit *dans* l'action, *sur* l'action et *sur la réflexion dans* l'action (Schön, 1982). En ce qui concerne la « réflexion dans l'action », Schön suggère en fait de développer le réflexe de réfléchir à la pratique pendant l'intervention. Il propose ensuite la « réflexion sur l'action », qui implique de prendre un temps après l'intervention pour réfléchir à ce qui a été fait pendant l'action. Finalement, il souligne l'importance de la « réflexion sur la réflexion dans l'action ». Il affirme

donc que, après la réalisation de l'intervention, il faut non seulement revenir sur les actions posées, ce en quoi consiste la « réflexion sur l'action », mais aussi sur la réflexion tenue pendant l'action. Ces trois types ou trois moments de réflexion permettent donc au praticien de produire des savoirs faisant de lui un bâtisseur, pour reprendre l'expression de Zuñiga (1988), pour qui le praticien est un « bâtisseur d'action, [...] un bâtisseur de connaissances, un bâtisseur **potentiel**, qui doit s'approprier, par sa réflexion, la dynamique de son agir » (cité dans Roy, 2001 : 83) (caractères gras ajoutés).

Des concepts similaires à la production de savoirs pratiques par la réflexion ont été développés par d'autres auteurs. Ainsi, Barbier (1996) parle de la mentalisation de l'acte du travail pour produire des savoirs pratiques. Pour leur part, Gingras (2003) et Kondrat (1992) parlent plutôt de raisonnement inductif et déductif comme mode de production de savoirs pratiques. Imre (1985) insiste plutôt sur le fait que les praticiens doivent être conscients d'eux-mêmes, de leurs valeurs, leurs croyances, etc., afin de garder un regard critique sur les actions posées et d'en tirer de nouveaux savoirs.

Schön (1982) insiste par ailleurs sur le fait que, étant donné que trop de réflexion peut paralyser, il est plus important d'agir que de réfléchir pendant les interventions. Argyris, Putnam, & McLain Smith (1985) vont même jusqu'à proposer de renverser le dicton bien connu disant qu'il faut penser avant d'agir. En effet, selon eux, il importe d'agir d'abord et de réfléchir ensuite sur ce qu'on a fait. Ceci permet, selon eux, de mettre des mots sur des pratiques tacites et de développer la science de l'action efficacement.

Schön (1982 ; 1987 ; 1996) va également parler de « *conversation avec la situation* » pour décrire le procédé d'expérimentation exploratoire à travers lequel le praticien tente de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses par rapport à une situation donnée. Cette méthode permet de tester les actions afin de voir les résultats qu'elles entraînent sur la situation pendant qu'elle est vécue, tout en testant les perceptions que l'acteur a

de cette situation, pour en déterminer l'exactitude. Boutet (2004) décrit de la façon suivante le concept de « conversation avec la situation » :

« Schön (1994) explique que le praticien réflexif, en *conversant* avec les situations problématiques dans lesquelles il intervient, se pose constamment la question *Qu'est-ce qui arriverait si...?* Et qu'il tente d'y répondre en expérimentant de trois manières : 1) Par exploration, c'est-à-dire simplement en essayant diverses méthodes; 2) Par un changement délibéré dans sa pratique, changement orienté vers une fin précise; 3) Par vérification d'hypothèses, en tentant de vérifier laquelle parmi plusieurs hypothèses sera la plus efficace » (Boutet, 2004 : 7-8).

Il s'agit donc d'un « processus réciproque d'influence entre le praticien et la situation » (Racine & Legault, 2001 : 9). S'inspirant des travaux de Schön, Racine (1997 ; 2000) ajoute une donnée importante en soulignant que la *conversation avec la situation* peut en être une *à plusieurs voix*. Ainsi, elle insiste sur l'importance que la réflexion d'un praticien menant au développement de nouveaux savoirs se passe rarement dans l'isolement total et que la réflexion personnelle est, plus souvent qu'autrement, médiatisée par l'expérience et les réflexions d'autres acteurs impliqués dans la situation d'intervention. Elle rapporte aussi que trois conditions doivent être remplies pour développer collectivement des savoirs : 1) les pairs doivent encadrer, mais pas étouffer ; 2) le rapport entre les acteurs doit être égalitaire ; et 3) il doit y avoir une ouverture sur l'extérieur (Racine, 2000).

D'ailleurs, plusieurs auteurs soulignent aussi le fait que les savoirs pratiques se bâtissent à plusieurs. Ils soutiennent que la construction de savoirs pratiques dans un milieu donné est toujours influencée par les collègues, qu'ils soient de la même discipline ou d'une autre discipline (Belley, 1997 ; Campeau, 1997 ; Couturier & Huot, 2003 ; Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008 ; Galatanu, 1996 ; Gélinau & Bergeron, 2009 ; Hartman, 1990 ; Huot & Couturier, 2003 ; Jeffrey, 2005 ; Lave, 1991 ; Rivard-Leduc, 2009 ; Turcotte, 2009). Pour tous ces auteurs, la production de savoirs à plusieurs « est un peu comme la mayonnaise : il s'agit de la création d'une réalité nouvelle à forte valeur ajoutée à partir de produits forts

différents que sont l'œuf, le vinaigre et l'huile. Tout l'art réside dans la façon de la faire prendre » (Gélineau & Bergeron, 2009 : 45).

D'autres auteurs nomment plus largement l'influence du contexte social, politique et historique dans la construction des savoirs pratiques (Boulianne & Comeau, 2001 ; Chambon, 1999 ; Cyrulnik, 1993 ; Jarvis, 1999 ; Lave, 1991 ; Mialaret, 1996). C'est en lien avec la reconnaissance des influences externes que découle le concept de *communauté de pratique* (Lave, 1991) selon lequel l'apprentissage d'une profession se fait grâce au contact avec les autres. Il s'agit donc d'une « démarche identitaire conduisant un individu d'une participation périphérique à une participation complète au sein d'une communauté donnée » (Boutet, 2004 : 11). En fait, il s'agit d'un :

« processus permettant de devenir un praticien à part entière dans un groupe de pratiques communes [qui] fait intervenir une double production : la production d'une continuité avec les pratiques des anciens *et* le remplacement des pratiques des anciens » (Lave, 1991 : 154).

Il y a donc appropriation des savoirs des anciens et production de savoirs propres à la personne par le contact avec les autres.

Il existe encore beaucoup d'autres modes de légitimation et, parfois, de production de savoirs pratiques. Certains de ceux-ci découlent de méthodologies qualitatives, comme les recherches documentaires (Chambon, 1999 ; Davies & Leonard, 2004 ; Jarvis, 1999), l'analyse biographique (Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008), l'étude de cas (Desgagnés, 2007 ; Jarvis, 1999), la recherche action, la recherche collaborative et les sondages sur de petits échantillons (Jarvis, 1999), ainsi que la supervision et la comparaison de cas (Scott, 1990). Ces méthodologies souvent associées à la construction de savoirs théoriques peuvent aussi servir à bâtir des savoirs pratiques si l'on considère, comme certains (Alary, 2009 ; Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008 ; Dorais, 2001), que l'intervention est une forme de recherche où les praticiennes font de l'expérimentation de trois façons : en explorant

les situations, en vérifiant l'impact de leurs gestes et en testant leurs hypothèses dans l'action (Racine, 1997).

D'autres procédés utilisés pour construire des savoirs pratiques sont l'évaluation (Chammas, 2000 ; 2001), les outils administratifs (Chammas, 2000; 2001), la catégorisation (Couturier & Huot, 2003), l'autocritique (Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008), le fait de tenter de changer le monde (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; DePoy, Hartman & Haslett, 1999 ; Dorais, 2001), la mémorisation (Jarvis, 1999), ainsi que la tradition, l'autorité et la mode (Gingras, 2003). Il ne faut pas oublier aussi que la formation est un moment où les savoirs pratiques peuvent être transmis et développés (Chammas, 2000 ; 2001 ; Schön, 1996).

Tous ces procédés ont pour effet de permettre la production de différents savoirs pratiques. C'est ce qui permet ensuite de bâtir ce que Schön (1982) nomme comme étant une sorte de répertoire d'exemples, d'images, de compréhensions et d'actions, tel que décrit plus avant. Les savoirs développés par ces procédés peuvent de plus porter sur diverses composantes de l'action. Ainsi, comme le dit Chammas (2000 ; 2001), les savoirs produits peuvent être en lien tant avec l'intervenante, le client que l'intervention.

Nous retenons donc pour le présent travail que les savoirs pratiques se construisent sur différentes bases et qu'ils peuvent provenir de toutes formes d'activités humaines. Aussi, nous partons de la prémisse que tous les savoirs qui découlent de ces processus, ainsi que les autres types de savoirs que l'intervenante porte en elle, peuvent être utiles pour la pratique. Il est donc maintenant temps de voir comment le lien se fait entre ces savoirs et l'intervention en travail social, pour ensuite aller voir comment ce lien se fait dans le domaine de la réadaptation en déficience physique, où – à notre connaissance – aucune étude n'a été faite sur ce sujet.

2.3 Lien entre différents types de savoirs dans le travail social en réadaptation

Galvani (1999) souligne que chaque type de savoir peut être autant libérateur qu'opresseur, dépendamment de son utilisation. Selon lui, les savoirs académiques et théoriques peuvent être libérateurs par leur pouvoir d'élucidation, mais peuvent aussi opprimer et exclure s'ils ne reconnaissent pas les savoirs d'expérience et d'action et « s'imposent comme la seule description du monde » (Galvani, 1999 : 31). Pour leur part, les savoirs qu'il nomme existentiels et pratiques, peuvent être libérateurs par la possibilité qu'ils offrent de juger de l'utilité d'autres types de savoirs et parce qu'ils donnent des valeurs, une orientation de vie. Ils peuvent tout de même être aliénants en produisant un enfermement sur « son » expérience, « son » milieu de pratique s'ils ne sont pas reliés aux autres savoirs.

Ce potentiel d'oppression que décrit Galvani (1999) pour chaque type de savoirs introduit bien les raisons expliquant l'importance pour que les différents types de savoirs cohabitent dans la pratique. Lorsqu'il est question de cette cohabitation, plusieurs auteurs (Barbier, 1996 ; Chammas, 2000 ; 2001 ; Couturier & Huot, 2003 ; Kondrat, 1992 ; Racine, 2007 ; Schön, 1996 ; Scott, 1990) affirment qu'il existe une tradition positiviste selon laquelle les savoirs devant être utilisés dans la pratique sont ceux créés par des procédés scientifiques. Par contre, étant donné que cette vision laisse de côté tous les savoirs des autres types, elle est critiquée en raison de son côté réducteur (Barbier, 1996).

Cette tradition est aussi critiquée étant donné que les savoirs théoriques et les savoirs pratiques se nourrissent mutuellement. En effet, comme il a été dit plus tôt, les savoirs pratiques peuvent se bâtir à partir de savoirs théoriques (Boutet, 2004 ; Mialaret, 1996). À cela, il faut aussi ajouter le fait que les savoirs théoriques peuvent se construire à partir de savoirs pratiques (Colasse, 1996 ; Grize, 1996 ; Legault, 1997 ; Scott, 1990). Ainsi, les savoirs théoriques se créent tant avant qu'après l'action, ce que Colasse (1996) nomme la théorisation *a priori* et la théorisation *a posteriori*. Ainsi, certains savoirs théoriques sont d'abord construits par des procédés

scientifiques pour ensuite être validés par la pratique ou, à l'inverse, sont d'abord développés par la pratique, puis confirmés par la recherche. Cette réalité fait en sorte que la tradition positiviste prônant l'utilisation unique des savoirs théoriques oublie que plusieurs de ceux-ci ont en fait été développés grâce à des savoirs d'abord construits dans la pratique.

Plus avant, il a aussi été expliqué que les limites des savoirs théoriques font en sorte que les intervenantes se voient dans l'obligation d'utiliser tous les savoirs qui les habitent pour répondre aux réalités de leur pratique (Delage, 2008 ; Dorais, 2001 ; England, 1986 ; Rivard-Leduc, 2009).

Les auteurs critiquant la tradition positiviste en arrivent ainsi à la conclusion que les savoirs sont tous dignes d'occuper une place dans l'intervention. L'articulation entre les différents types de savoirs peut par contre se faire de plusieurs façons. Dans un monde où la dichotomisation est souvent à l'honneur (Berlin, 1990 ; De Montmollin, 1996 ; Tochon, 1996), certains types de savoirs sont vus comme étant opposés à d'autres. Il est ainsi fréquent de voir des auteurs (Imre, 1985 ; Mongeau, Asselin, Roy, 2007) opposant les savoirs pratiques aux savoirs théoriques. Toutefois, cette opposition ne fait que fausser le débat.

En effet, il faut tout d'abord souligner la distinction que fait Racine (2007) entre les savoirs et les porteurs de savoirs. Selon elle, l'opposition entre ce qui est dit scientifique et ce qui est dit pratique ne provient pas de la nature des savoirs, mais plutôt de ceux qui les portent. Ainsi, la communauté scientifique et les chercheurs, qui sont habituellement reconnus comme étant porteurs de savoirs théoriques, et les intervenantes et praticiennes, qui sont plutôt vues comme porteuses de savoirs pratiques, sont – dans bien des cas – ceux qui perpétuent l'opposition entre la théorie et la pratique de par leur mode de partage de connaissances (Racine, 2007).

En plus d'être parfois vus comme étant dichotomiques, les savoirs sont aussi souvent hiérarchisés (Berlin, 1990 ; Boutet, 2004 ; Campbell, 2000 ; Dausien, Hanses,

Inowlocki & Riemann, 2008 ; De Montmollin, 1996 ; Roy, 2001). En effet, dans notre société positiviste, plusieurs (Klein & Bloom, 1995 ; Turcotte, 2009 ; Vachon, 2009) continuent d'affirmer que les savoirs théoriques doivent avoir la priorité et que, seul ce qui ne peut pas être solutionné par cette base dite scientifique, peut alors être résolu par d'autres types de savoirs. Par exemple, Klein & Bloom (1995) croient qu'il est important de ne pas laisser de côté les savoirs pratiques dans l'intervention. Pour cette raison, ils proposent de créer des ponts entre la connaissance scientifique et celle issue de l'expérience. Ils développent ainsi l'idée que les praticiennes sont tenues de toujours utiliser les meilleures informations – comprendre : savoirs théoriques – disponibles pour guider leur pratique. Cela veut aussi dire que, c'est uniquement lorsque les savoirs théoriques sont incomplets ou inapplicables dans la situation présente, qu'il est souhaitable que les praticiennes utilisent différentes formes de savoirs pratiques. C'est aussi ce que propose l'approche de la pratique basée sur les données probantes en donnant la priorité aux savoirs théoriques et en proposant de combler leurs limites avec les autres formes de savoirs (Turcotte, 2009 ; Vachon, 2009). Nous croyons toutefois que ce discours dominant ne correspond pas aux croyances des intervenantes. Il sera donc intéressant dans ce projet de confronter notre hypothèse exploratoire selon laquelle les savoirs théoriques prennent une place égale, parfois moindre, que les savoirs pratiques dans l'intervention des cliniciennes.

D'ailleurs, contrairement aux auteurs appuyant la hiérarchisation des savoirs, il existe un courant de pensée qui affirme que tous les types de savoirs sont équivalents et qu'ils cohabitent tous dans l'ensemble des activités humaines. Les tenants de ce courant considèrent toutes activités humaines comme une forme de pratique, y compris la recherche (Latour, 1996), soulignant aussi que tous les types de savoirs sont construits avec les mêmes bases (valeurs, croyances, etc.) et selon des procédés similaires : réflexion, validation d'hypothèses, etc. (Dorais, 2001). Ils en arrivent donc à affirmer, de façon très controversée, que les savoirs découlant de la recherche sont aussi subjectifs et intuitifs que ceux provenant de la pratique des intervenantes. Ainsi, pour Dorais et Latour, les catégorisations, hiérarchisation et dichotomisation

des savoirs ne sont pas justifiées par les caractéristiques des savoirs, et n'ont pas leur raison d'être.

Plutôt que de hiérarchisation des savoirs, il faudrait donc reconnaître leur complémentarité, leur intérêt à cohabiter entre eux – surtout si le but visé est de produire la meilleure intervention possible dans une situation donnée, à un moment donné. Ainsi, les différents savoirs auxquels se réfèrent les intervenantes ne sont ni dichotomiques, ni hiérarchiques, ni totalement équivalents, ils sont simplement complémentaires. Ils se différencient plutôt par leurs caractéristiques et leurs utilisations possibles (Kondrat, 1992 ; Racine, 2007) et le processus ayant mené à leur production. Enfin, on pourrait dire que c'est leur complémentarité qui permet de compenser les limites de chacun, pour éviter ainsi qu'un savoir ou un autre devienne oppresseur (Galvani, 1999). C'est sous cet angle que le présent travail propose de regarder le lien entre les différents types de savoirs dans l'intervention. Nous chercherons donc à vérifier notre hypothèse exploratoire, c'est-à-dire que les répondantes utilisent tous les types de savoirs dans l'intervention, de façon complémentaire.

Nous croyons par ailleurs que les participantes auront de la difficulté à mettre en mots la relation qui existe entre les différents types de savoirs dans leurs interventions. Cette affirmation se base sur le fait que certains auteurs (Couturier & Huot, 2003 ; Racine & Legault, 2001 ; Schön, 1982 ; 1987 ; 1996 ; Soulet, 2003) expliquent que les différents types de savoirs sont tellement imbriqués les uns aux autres dans la pratique qu'il est parfois difficile d'identifier quel type de savoir est utilisé à un moment précis. Ceci s'observe bien dans le fait que les théories utilisées en cours d'action sont parfois incongruentes par rapport aux théories scientifiques auxquelles nous croyons (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Schön, 1982 ; 1987 ; 1996). C'est pour cette raison que certains auteurs (Racine & Legault, 2001 ; Schön, 1982) préfèrent reconnaître l'existence de différents savoirs dans l'intervention sans pour autant tenter d'explicitier la place et le rôle de chacun. Cette position provient du souci de ne pas simplifier un débat complexe. En effet, la distinction entre différents

types de savoirs donne la fausse impression que les savoirs sont statiques, que certains sont mieux que d'autres pour l'intervention et qu'ils peuvent être mis en opposition les uns aux autres. La tentation de dichotomiser et de hiérarchiser les savoirs ainsi nommés devient très importante, alors qu'ils sont complémentaires et d'une importance équivalente.

Une autre raison expliquant que des auteurs préfèrent parfois ne pas décrire cette relation est la difficulté réelle qu'elle a à être mise en mots (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Couturier & Huot, 2003 ; Racine & Legault, 2001 ; Soulet, 2003 ; Vergnaud, 1996 ; Vermersch, 1994). Comme l'explique Schön (1996), l'utilisation des différents types de savoirs en cours d'action est souvent spontanée. Pour cette raison, il est difficile de dire si les savoirs utilisés pour guider la pratique ont été appris ou s'ils sont développés par l'expérience. Cela revient à dire que les interventions sont guidées en partie de façon tacite (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Legault, 1997 ; Schön, 1987) et qu'il n'est pas toujours faisable d'explicitier ce qui fonde l'action.

D'ailleurs, une explication clarifiant la difficulté de mettre des mots sur ce qui guide l'intervention est justement la nature tacite de plusieurs de nos savoirs. Selon Imre (1985), plusieurs connaissances sont acquises de façon consciente pour ensuite s'intégrer pleinement à ce que la personne est, ce qui les rend indisponibles à la conscience, c'est-à-dire tacite. Les connaissances, en s'intégrant à la personne, passent ainsi de la conscience focale à la conscience subsidiaire (Chammas, 2000 ; Imre, 1985 ; Kondrat, 1992). Imre (1985) affirme aussi que ces connaissances, bien que difficiles à retracer et à expliciter, n'en demeurent pas moins adéquates dans l'intervention. Pour démontrer cela, elle utilise l'exemple du langage. Bien qu'il soit difficile, voire impossible, de se rappeler comment nous avons appris à parler, à associer des sons à des concepts abstraits, il nous est possible de communiquer relativement efficacement avec ceux qui nous entourent.

Nous voyons donc que la complémentarité des savoirs dans l'intervention semble assez complexe à expliciter. En outre, la difficile mise en mots des savoirs peut s'expliquer tout autant par des motifs liés à une réelle incapacité pour les praticiennes à nommer ce qu'elles font (Leclerc & Bourassa, 2000 ; Racine, 2007), par manque de temps ou d'opportunités de faire l'exercice d'explicitation de leurs pratiques (England, 1986 ; Racine & Legault, 2001) ou encore en raison d'un malaise à énoncer leurs savoirs (Racine, 2007). En effet, il peut arriver que les intervenantes choisissent, consciemment ou non, de ne pas expliciter leurs savoirs pratiques parce qu'elles se sentent – légitimement ou non – menacées si elles le font.

Malgré ces réalités, Vermersch (1994) propose une méthodologie particulière, qu'il nomme « entretien d'explicitation », pour arriver à mieux comprendre l'articulation réelle entre les différents types de savoirs. Ainsi, par de l'observation directe et des entretiens individuels, cette méthodologie vise à aider les praticiens à mieux verbaliser leur action, identifier les buts qu'ils se sont fixés, repérer les savoirs théoriques et pratiques qu'ils utilisent et cerner les représentations et préconceptions que leur action sous-entend. La verbalisation provoquée par cette méthodologie permet un retour réflexif en faisant vivre au praticien l'expérience de l'analyse du fonctionnement de sa propre pensée.

Même avec cette méthodologie, des limites existent quant à l'accès au mécanisme de construction de l'intervention, qui se fait par le choix d'un type de savoir plutôt qu'un autre dans le but de répondre aux situations rencontrées. C'est pour cette raison que, dans le travail qui suit, plutôt que de tenter d'explicitation ce mécanisme, nous nous limiterons plutôt à expliciter les perceptions qu'ont les participantes à l'étude de la place de différents savoirs dans leur intervention. À ce sujet, Vermersch (1994) propose une distinction importante. En effet, il distingue l'abstraction réfléchie, qui représente le vécu, et l'abstraction réfléchissante, représentant plutôt le contenu de ces représentations. Étant donné que l'abstraction réfléchie est très difficilement accessible, il sera proposé ici de viser plutôt à rendre compte de l'abstraction

réfléchissante, soit les représentations que se font les intervenantes du mécanisme de construction de leur mode d'intervention.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans le but de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs visés par ce projet, une logique qualitative a été retenue. Il en est ainsi, car le fait de laisser une place importante à l'expérience subjective des participantes permet une compréhension approfondie de la perception de l'acteur en ce qui concerne la place qu'il accorde à différents types de savoirs dans ses pratiques d'intervention. Cette expérience subjective étant le point de focus du présent projet, la logique proposée semble la plus appropriée puisqu'elle permet une plus grande flexibilité dans ce sens (Mucchielli, 1994 ; Paillé, 1996).

Le projet a ainsi évolué de façon inductive, tout comme les outils de collecte de données⁸. Le meilleur exemple à ce sujet est le fait que les premières participantes ont été questionnées spécifiquement sur l'impact du contexte d'entrevue sur la place qu'elles accordent aux différentes sources de connaissances présentées. Ainsi, nous voulions savoir si, selon les elles, leurs réponses étaient différentes selon que leur patron, une collègue ou un chercheur dirige l'entrevue. Étant donné que la question était stérile et ne donnait pas de pistes intéressantes de résultats, elle a été abandonnée. Aussi, la grille d'analyse a évolué tout au long du processus d'analyse, car certains thèmes qui semblaient d'abord porteurs de sens se sont avérés ne pas l'être. Comme le souligne Jeffrey (2005 : 118), lorsque le chercheur « est en recherche, ses nombreux déplacements parmi les autres lui demandent une constante adaptation aux exigences de leur environnement. » Il importe donc de s'adapter à la réalité plutôt que de la forcer à s'adapter au cadre préétabli du projet, étant donné que la démarche scientifique est « plus de l'ordre du trajet que du projet » (Jeffrey, 2005 : 117). En ce sens, la logique inductive nous est apparue tout à fait appropriée pour la réalisation de la présente étude.

⁸ Voir l'annexe 2 pour la grille finale d'entrevue et l'annexe 3 pour l'outil « Cartes et plaquette, évolution des sources de connaissances identifiées sur les cartes à classer ».

Le présent chapitre est divisé en quatre sections. La première section présente plus en détails les caractéristiques des participantes à l'étude ainsi que les procédures utilisées pour les recruter. La section suivante détaille les outils de collecte de données ayant permis la réalisation de ce projet. La troisième section présente les stratégies d'analyse privilégiées pour donner sens aux données recueillies. Finalement, la quatrième section fait état des considérations éthiques à la base de ce projet.

3.1 Participantes à l'étude et procédure de recrutement

Afin d'aller chercher les informations nécessaires pour répondre à notre question de recherche, nous avons demandé aux intervenantes psychosociales œuvrant au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau de participer à notre étude. Le CRLB ne comptant que treize intervenantes psychosociales, incluant nous-mêmes, le bassin de recrutement s'est avéré limité – huit participantes ont été recrutées. Il aurait bien sûr été possible d'élargir ce bassin en s'adressant à d'autres établissements de réadaptation pour recruter plus de participantes ou pour diversifier les contextes de pratique. Cette option a été explorée, mais devant les difficultés à obtenir des certificats d'éthique dans ces milieux, et compte tenu qu'il s'agit d'un projet de maîtrise, il a été jugé plus réaliste de limiter l'étude à un seul milieu de pratique. On peut donc dire que les huit intervenantes psychosociales ayant participé à l'étude représente un échantillon de convenance (Ouellet & Saint-Jacques, 2000). Par ailleurs, sans prétendre à la généralisation de nos résultats, il demeure quand même possible de croire qu'ils pourraient intéresser d'autres milieux voués à la réadaptation.

Au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau, le recrutement s'est fait selon la procédure habituelle de l'établissement qui avait préalablement accepté le projet et avait émis un certificat d'éthique⁹. Une fois les certificats d'éthique obtenus, toutes les intervenantes psychosociales ont été invitées à participer par le biais de plusieurs

⁹ Le projet a aussi été soumis au comité d'éthique de l'École de service social et un certificat d'éthique a là aussi été émis par le CÉR de la Faculté des Arts et des Sciences de l'Université de Montréal.

moyens : par courrier interne, par courrier électronique ou par téléphone. Le projet a également été publiciser sur l’Intranet de l’établissement. Un mécanisme de relance, utilisant les mêmes moyens, a été mis en place pour rejoindre les intervenantes qui n’avaient pas répondu lors de la première étape du recrutement. Pour être admissible comme participante à la recherche, la personne devait être praticienne en service social et travailler en réadaptation en déficience physique depuis un minimum de six mois. Il est à noter que les participantes au projet de recherche ont été recrutées à un moment où le CRLB vivait une restructuration importante de ses services. Pour cette raison, plusieurs participantes étaient sur le point de changer de poste ou venaient tout juste de commencer un nouveau poste lorsqu’elles ont participé aux entrevues.

Tel que mentionné auparavant, nous travaillons comme intervenante psychosociale dans le milieu ciblé pour la collecte de données. Certaines distorsions sont donc possibles en raison d’une trop grande proximité entre la chercheuse et les participantes. Par ailleurs, si la proximité peut produire de la distorsion, il en est de même lorsqu’un chercheur vit un trop grand éloignement par rapport à son objet d’étude (Corbin Dwyer & L. Buckle, 2009). Dans les deux cas, il est essentiel d’avoir conscience de sa position comme chercheur et de tenter de limiter les impacts possibles d’une trop grande proximité ou trop grande distance sur la qualité des données colligées et sur l’interprétation de celles-ci. Durant la réalisation de ce projet, nous avons plus particulièrement fait attention lors des entrevues de ne pas prendre pour acquis que nous comprenions les propos des participantes parce que le milieu nous est familier. Ainsi, nous avons pris soin de bien nous faire expliciter les idées avancées par les personnes interviewées, surtout lorsque ces dernières ne finissaient pas leurs idées, considérant que nous pouvions comprendre puisque que nous travaillons dans ce milieu. Enfin, il faut souligner que la proximité n’est pas que productrice de distorsions, elle peut aussi avoir des avantages, entre autres celui de faciliter l’accès à certaines informations qui ne seraient pas nécessairement partagées avec un chercheur n’ayant pas de liens avec le milieu de pratique. Le fait d’être plus près de son objet d’étude peut permettre de diminuer le malaise qu’ont les intervenantes à énoncer leurs savoirs pratiques (Racine, 2007).

3.2 Outils de collecte de données

Une entrevue individuelle semi-structurée d'une durée approximative de quatre-vingt-dix (90) minutes a été réalisée avec chacune des participantes. Ces entrevues exploraient différents thèmes, par exemple : 1) la place accordée à différentes sources de connaissances; 2) l'identification de sources de connaissances occupant une place importante dans leur intervention; 3) les raisons motivant la place qu'elles leur accordent; 4) les fonctions qu'elles associent à ces sources de connaissances; 5) l'exploration des liens qu'elles voient actuellement entre la théorie et la pratique en service social; 6) l'exploration des liens qu'elles souhaiteraient voir entre la théorie et la pratique en service social.

Afin d'amasser les informations pertinentes portant sur chacun des thèmes, deux outils de collecte ont été développés. Tout d'abord, une grille d'entrevue a été préparée afin de formuler les questions à poser aux participantes. Cette grille d'entrevue a été soumise à un pré-test avec une collègue de travail dès que cela a été éthiquement possible. Un support visuel (Cartes et plaquette) a été l'autre outil utilisé pour favoriser l'émergence d'un discours sur les thèmes retenus et pour susciter des échanges fructueux. Ces outils ont évolué pendant le cheminement de recherche, ce à quoi nous reviendrons dans les sections qui suivent.

3.2.1 Grille d'entrevue

Les questions posées pendant les entrevues ont été guidées par la grille d'entrevue préparée spécifiquement pour ce projet. Ayant un souci de laisser la possibilité à de nouveaux thèmes d'émerger tout en couvrant ceux identifiés avant la réalisation des entrevues, les entrevues ont été faites dans une structure semi-dirigée.

La grille d'entrevue se divise en cinq sections (Annexe 2 : Grille finale d'entrevue). La première section visait à informer les participantes sur le projet, le formulaire de

consentement et les grandes lignes du déroulement de l'entrevue. Dans la deuxième section de l'entrevue, les participantes étaient invitées à parler de leur cheminement scolaire et professionnel. Il s'agit en fait de la seule donnée sociodémographique retenue pour la collecte de données. Il en est ainsi en raison du mode de recrutement qui sous-entendait plusieurs similitudes entre les participantes. En effet, elles ont toutes le même titre d'emploi chez le même employeur. Pour cette raison, elles sont toutes sur la même échelle salariale, donc les différences sont présumées minimales au niveau socio-économique. De plus, elles ont une scolarité similaire, puisque cela est nécessaire pour avoir accès à l'emploi qu'elles détiennent. Enfin, compte tenu des questions de recherche et du petit nombre d'entrevues, il n'a pas semblé nécessaire d'aller plus loin dans la collecte de données socio-démographiques puisqu'il aurait été, de toute façon, impossible de faire une analyse sérieuse de l'influence de ces données sur les résultats.

La troisième section de l'entrevue est la section principale. En effet, c'est à ce moment que les participantes ont été invitées à nommer la place qu'occupent différents types de savoirs dans leurs interventions. Les participantes étaient donc appelées à classer des sources de connaissances selon la place que celles-ci prennent dans leurs interventions. Ce classement se faisait avec l'aide du deuxième outil de collecte de données, qui est décrit plus loin. Il est à noter que, pendant le classement, un échange avec les participantes permettait de mieux saisir les raisons motivant la place accordée à chacune des sources de connaissances nommées. De plus, les fonctions de chacune de ces sources étaient explorées. Une fois le classement terminé, les participantes étaient invitées à s'exprimer pour déterminer quelles sources de connaissances étaient, de leur point de vue, les plus utiles pour guider leur pratique, soit parmi celles déjà discutées ou parmi d'autres relevées par les participantes et n'apparaissant pas dans la liste proposée.

La quatrième section permettait un retour sur le classement des sources de connaissances en accordant une attention particulière à l'approfondissement de ce qui pouvait avoir été abordé uniquement en surface lors des premiers échanges. Les

fonctions associées aux différentes sources de connaissances et les raisons motivant le classement effectuées étaient donc explorés plus en profondeur que dans la troisième section. Ensuite, nous explorions les possibilités de modifier le classement fait par les participantes, en leur demandant si ce classement serait le même dans un autre contexte d'intervention, ou face à d'autres interlocuteurs (si elles discutaient avec un gestionnaire par exemple, est-ce qu'elles donneraient la même importance à chaque source de connaissance)¹⁰. Pour terminer, une attention particulière était portée à la perception des participantes en ce qui à trait au lien entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques en service social. Les questions portaient tant sur le lien actuel qu'elles perçoivent entre des deux types de savoirs que sur le lien qu'elles souhaiteraient observer dans un « monde idéal ».

La dernière section de l'entrevue visait à répondre aux questions des participantes et à recueillir leurs commentaires sur l'expérience vécue pendant l'entrevue. Avant de les remercier de leur participation, les coordonnées des personnes à rejoindre en cas de questions, commentaires ou désistement de la recherche leur étaient remises.

3.2.2 Cartes et plaquette

Le deuxième outil de collecte de données qui a été utilisé lors des entrevues est un support plus visuel (Annexe 3 : Cartes et plaquette). En effet, une série de cartes sur lesquelles des sources de connaissances étaient inscrites devait être classée par les participantes sur une plaquette, selon la place qu'ont les connaissances découlant de cette source dans leur intervention. Cette activité visait à favoriser la discussion en concrétisant un sujet plutôt abstrait. En effet, lors d'échanges préliminaires sur le projet, plusieurs participantes avaient souligné que le sujet de recherche paraissait éloigné de leur travail quotidien et difficile à se représenter concrètement. Pour cette raison, il semblait important de faciliter cette représentation concrète par un outil de collecte qui soit visuel, concret et familier pour les intervenantes.

¹⁰ Tel que mentionné plus haut, la question portant sur l'impact des interlocuteurs en présence pendant l'entrevue n'a pas été porteuse de sens. Pour cette raison, elle a été abandonnée et ne sera pas présentée dans le chapitre des résultats.

En s'inspirant d'un outil d'intervention utilisé fréquemment dans le milieu où la collecte de données a été faite, l'outil *Priorité d'intervention du client* © (PIC) (Annexe 5 : Priorités d'intervention du client (PIC)), un support visuel a ainsi été conçu pour la réalisation de la collecte de données. Le PIC © est un outil dans lequel les différentes habitudes de vie des clients, telles que décrites dans le *Processus de production du handicap* (PPH) (Annexe 4 : Processus de production du handicap (PPH)), sont répertoriées sur des cartes. Le client doit classer ces habitudes de vie selon sa capacité à les réaliser, avec ou sans aide, et avec ou sans difficulté. Ces niveaux de réalisation sont inscrits sur une plaquette et le client doit mettre les cartes, sur lesquelles les habitudes de vie sont notées, dans la colonne vis-à-vis le niveau de réalisation qui correspond à sa perception de la situation. Le tout est donc très visuel grâce aux cartes et à la plaquette. L'avantage est que le client voit le classement qu'il fait du niveau de réalisation de ses habitudes de vie, ce qui permet d'en prendre plus facilement conscience et facilite l'échange à ce sujet avec ses interlocuteurs, les intervenants.

Pour le présent projet, l'idée des cartes et de la plaquette a été reprise. Au lieu d'inscrire des habitudes de vie sur les cartes à classer, les participantes devaient classer des cartes sur lesquelles des sources de connaissances étaient identifiées. Ces sources de connaissances représentent tant des savoirs plus typiquement scientifiques, comme la lecture d'articles et la participation à des colloques, que des savoirs habituellement vus comme étant pratiques, comme la réflexion individuelle et les échanges avec des collègues. Le classement devait se faire dans les colonnes proposées par la plaquette, sur laquelle les quatre options étaient : *Très grande place*, *Grande place*, *Peu de place*, *Pas de place* (Tableau I : 54). La place dont il est ici question est celle que les intervenantes accordent aux connaissances découlant de la source identifiée pendant leurs interventions avec les clients.

Tableau I : Exemple fictif de classement avec les cartes et la plaquette

Très grande place	Grande place	Peu de place	Pas de place
1. Articles	2. Activités de développement	3. Lecture de rapports et de notes chronologiques	
5. Échange avec un(e) collègue	7. Expériences de vie (la vôtre, celle d'un proche)	4. Rédaction de rapports et de notes chronologiques	
6. Réflexion personnelle			
8. Contacts avec la clientèle			

Comme il a déjà été mentionné, ce support visait surtout à favoriser les échanges malgré un sujet abstrait et difficile à expliciter. Pour cette raison, le classement ne peut pas être utilisé comme mesure objective de la place qu'occupe une source de savoirs dans l'intervention en service social en réadaptation. En effet, comme il a été mentionné plus avant, ce classement donne plutôt une indication de la perception subjective qu'ont les participantes de la place qu'elles accordent aux connaissances découlant des différentes sources identifiées.

Un des avantages de cet outil, en plus de permettre la concrétisation d'un sujet plutôt abstrait, est le fait qu'il est visuel. Cela facilite en plusieurs points le déroulement de l'entrevue. Par exemple, le fait d'avoir le classement des cartes sous les yeux permet de le garder frais en mémoire au lieu de passer du temps et de l'énergie à tenter de s'en souvenir. Aussi, le fait d'avoir le classement finale sous les yeux permet d'avoir une vue globale de celui-ci. Ces deux points facilitent ensuite les comparaisons et les constatations pendant l'entrevue et permet une meilleure fluidité dans la discussion.

Certains avantages de cet outil découlent aussi du fait qu'il est palpable. En effet, le fait que les cartes soient manipulées et déplacées d'une colonne à l'autre permet de voir les moments pendant lesquels les participantes hésitent ou changent d'idée dans leur classement en plus de les entendre. Aussi, étant donné que le format de cet outil le rend plutôt ludique, l'ambiance lors des entrevues était détendue, ce qui est plus agréable et propice à des échanges personnels qu'une ambiance où une personne pose les questions et une autre y répond.

Un des inconvénients de cet outil est par contre le fait qu'il est facile de tomber dans le piège d'être trop centré sur la tâche. En effet, le classement mécanique des cartes peut parfois faire en sorte que l'échange qui doit l'accompagner pour donner sens au classement soit négligé. Comme nous étions déjà familière avec cet outil, nous avons pris grand soin dans notre façon de conduire l'entrevue de contrer cette tendance lorsque nous avons pu l'observer.

3.2.2.1 Les cartes

Tel qu'il a été dit plus avant, le deuxième outil de collecte de données était composé d'une plaquette et de cartes sur lesquelles des sources de connaissances étaient notées. C'est par cette stratégie que le concept de types de savoirs a été opérationnalisé. En effet, étant donné que les types de savoirs peuvent se représenter de plusieurs façons, il était nécessaire de trouver une façon univoque de les concrétiser. Il importe toutefois de souligner que les sources de connaissances retenues ne sont pas exclusivement associées à un type de savoirs. Par exemple, les sources nommées étaient associées majoritairement à un type de savoirs plutôt qu'à un autre, mais pas exclusivement. Il en est ainsi puisque, tel qu'expliqué plus haut, les différents types de savoirs s'entremêlent dans la pratique et il devient parfois presque impossible de les distinguer.

Malgré cette difficulté à associer exclusivement certaines sources de connaissances à un type précis de savoir, une tentative a été faite. Bien sûr, la liste choisie n'est pas exhaustive et plusieurs autres sources peuvent permettre le développement de savoirs de tous types et être utiles dans la pratique du travail social. Toutefois, bien que la liste choisie ne soit qu'une infime partie des sources existantes de savoirs, elle est suffisante pour connaître une partie de ce qui motive le fait qu'une source occupe une place plus ou moins grande. Elle permet aussi de découvrir une portion des fonctions qui sont associées à différentes sources. La méthodologie choisie peut donc donner des indices quant aux thèmes abordés, bien qu'elle ne puisse pas prétendre faire complètement le tour de la question.

Les sources retenues peuvent non seulement se définir comme habituellement associées à un type de savoir plutôt qu'à un autre, elles peuvent aussi se classer selon qu'elles sont des outils de circulation de connaissances ou selon qu'elles sont des moyens de production de savoirs. La liste des sources retenues sera donc commentée en ce sens. Cette liste comprend huit items, dont deux qui ont des sous-items, que voici :

1. Articles
 - a. présentant des résultats de recherche
 - b. présentant des réflexions cliniques
 - c. de fond sur une problématique reliée à votre milieu de travail
2. Activités de développement
 - a. Communication scientifique dans des colloques
 - b. Activité de sensibilisation ou de formation
3. Lecture de rapports et de notes chronologiques
4. Rédaction de rapports et de notes chronologiques
5. Échange avec un(e) collègue
6. Réflexion personnelle
7. Expériences de vie (la vôtre, celle d'un proche)
8. Contacts avec la clientèle

Les *articles* représentent tous les écrits portant sur des sujets en lien avec le travail social. Il peut s'agir d'écrits présentant des résultats de recherche ou des réflexions cliniques. Il peut aussi s'agir d'articles de fond portant sur une problématique reliée au travail des participantes. Cette dernière sous-catégorie représente les articles qui traitent en profondeur d'un sujet très proche de la réalité quotidienne des participantes, soit un thème lié à la réadaptation en déficience physique. Tous les articles, peu importe leur genre, sont considérés comme étant habituellement des outils de circulation d'information de type théorique.

Pour ce qui est des *activités de développement*, il est plutôt question de communications scientifiques dans des colloques ou d'activités de sensibilisation et de formation. Il est à noter que le terme « activités de développement » a été choisi puisque, dans le milieu où la collecte de données a été faite, il s'agit du terme choisi pour regrouper les éléments ici présentés. Ces activités sont aussi habituellement considérées comme étant un outil de circulation d'information de type théorique.

Vient ensuite la *lecture de rapports et de notes chronologiques*. Il peut ici s'agir tant de la lecture des notes que d'autres professionnels ont rédigées dans le dossier d'un client, que de la lecture des notes au dossier rédigés dans le passé par la participante. Cette source est aussi habituellement considérée comme étant un outil de circulation d'information de type théorique, mais permet aussi la circulation de savoirs pratiques que des collègues ont développés.

La quatrième source de connaissance proposée est la *rédaction de rapports et de notes chronologiques*. Ceci fait référence à l'activité par laquelle l'intervenante rédige son évaluation, les suivis de ses interventions et leur bilan. Il s'agit ici d'un moyen de production de savoirs habituellement reconnus comme étant des savoirs pratiques.

En ce qui concerne les *échanges avec un(e) collègue*, il s'agit de moments d'échanges formels ou informels portant sur un client commun ou non. Il s'agit aussi

ici d'un moyen de production de savoirs habituellement reconnus comme étant des savoirs pratiques. Par contre, les échanges peuvent aussi porter sur des savoirs théoriques et deviennent à ce moment un outil de circulation d'informations de type théorique.

La *réflexion personnelle* réfère quant à elle à ce que Schön décrit lorsqu'il parle d'un « intervenant-réflexif ». Il est donc ici question de la « réflexion dans l'action », de la « réflexion sur l'action » et de la « réflexion sur la réflexion dans l'action », telles que décrites plus avant. Ceci représente aussi un moyen de production de savoirs habituellement reconnus comme étant des savoirs pratiques.

Il en est de même pour les *expériences de vie*, tant celle de la participante que celle d'un de ses proches. En effet, ces expériences sont un moyen de production de savoirs habituellement reconnus comme étant des savoirs pratiques. Il est important de savoir ici que ce qui est inclus dans ces expériences sont les expériences personnelles et non celles professionnelles.

Les expériences professionnelles se retrouvent plutôt dans la catégorie *contacts avec la clientèle*. En effet, il est entendu par ce terme tout ce que les usagers peuvent apporter ou faire découvrir aux intervenantes impliquées auprès d'eux, soit à travers leurs discours, soit par ce qu'ils peuvent faire ressentir aux intervenantes, soit par leurs actions ou réactions en cours d'intervention. Cela représente donc aussi un moyen de production de savoirs habituellement reconnus comme étant des savoirs pratiques.

3.3 Stratégies d'analyse

Les entrevues ont été analysées selon une grille évolutive, étant donné la logique inductive que nous avons tenté de suivre dans ce projet. Concrètement, l'analyse s'est faite en différentes étapes. Chaque entrevue a d'abord été transcrite afin de commencer à s'appropriier le contenu. Cette transcription a été bonifiée par les notes

prises pendant et tout de suite après les entrevues, ce qui permettait déjà de voir des pistes d'interprétation et d'analyse. Par la suite, une lecture flottante de ces écrits (transcriptions et notes) a été faite afin de continuer à s'imprégner du contenu général de chaque entrevue. Cette lecture, ainsi que les subséquentes – faites plus en profondeur – ont permis de commencer à documenter les thèmes déjà ciblés par les questions d'entrevue tout autant qu'à identifier les thèmes ayant émergés en cours d'analyse.

Dans la grille d'analyse, nous avons identifiés quatre thèmes principaux. Ceux-ci se retrouvent dans le chapitre suivant, portant sur les résultats de la recherche. Ainsi, nous avons codifié les transcriptions selon que les données s'y trouvant étaient en lien avec 1) le cheminement professionnel et scolaire des participantes; 2) la place qu'accordent les participantes aux différentes sources de connaissances; 3) les fonctions que les participantes ont associées à ces sources; et 4) l'opinion des participantes en ce qui concerne le lien entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques en service social, plus particulièrement dans le milieu de la réadaptation en déficience physique.

L'ensemble des entrevues a ensuite fait l'objet d'une analyse horizontale et verticale (Clandinin, 2007 ; Huberman et Miles, 1991). Nous avons donc identifié dans chacune des entrevues ce qui ressortait de plus important, tant les incohérences que les récurrences. Nous avons ensuite pris le soin de comparer les entrevues entre elles afin de souligner ce qui est plus courant, ce qui l'est moins ainsi que les contradictions et les apports du discours de chaque participante.

3.4 Considérations éthiques

Le projet a été évalué par deux comités d'éthique de la recherche (CÉR). En effet, étant donné qu'il s'agit d'un projet de maîtrise, le CÉR de la Faculté des Arts et des Sciences de l'Université de Montréal a dû entériner la démarche proposée. Aussi, étant donné que la collecte de données s'est faite dans un établissement public de la

santé, le CÉR de cet établissement, soit celui du Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation, au site du Centre de réadaptation Lucie-Bruneau (CRIR-CRLB), a dû en faire de même.

Dans cette optique, chaque participante a signé un formulaire de consentement (Annexe 1 : Formulaire de consentement) avant que la collecte de données soit réalisée. Une copie de ce formulaire leur a été remise suite à l'entrevue. En signant ce formulaire, elles attestaient avoir pris connaissances des informations contenues dans le formulaire, avoir obtenu les réponses à leurs questions sur leur participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. De notre côté, en signant ce formulaire nous attestions avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de notre connaissance aux questions posées. Nous prenions aussi l'engagement de respecter les exigences du CÉR, l'Énoncé de politique en éthique de la recherche avec des êtres humains (Trois Conseils canadiens de recherche, 1998) et des Standards du Fonds de la recherche en santé du Québec (FRSQ) sur l'éthique de la recherche et l'intégrité scientifique.

En signant, les participantes donnaient ainsi un consentement écrit, libre et éclairé, sur différents points. Par exemple, elles acceptaient que les entrevues soient enregistrées au moyen d'une enregistreuse numérique et que des notes manuscrites soient prises afin de faciliter l'animation des entrevues et la rédaction de leur transcription. Afin de respecter la confidentialité, nous assurons aux participantes que les notes d'entrevues soient conservées sous clé et que les enregistrements audio numériques soient conservés sur une clé USB mise, elle aussi, sous clé. De plus, une copie de ces enregistrements a été gardée sur le disque dur d'un ordinateur de table dans un fichier sécurisé. Toutes ces données seront détruites sept ans après l'acceptation du présent mémoire de maîtrise. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participantes seront conservées après cette date.

Le formulaire de consentement assurait aussi les participantes que les renseignements fournis demeureraient confidentiels. Chaque participante à la recherche s'est ainsi vue attribuer un numéro et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet par le CÉR a accès à la liste des participantes et des numéros qui leur a été attribués. Pour les fins d'une compréhension plus aisée lors de la lecture du rapport de recherche, des pseudonymes ont été donnés aux participantes. Les noms utilisés tout au long du présent document sont donc des noms fictifs. De plus, aucune information permettant d'identifier les participantes d'une façon ou d'une autre ne sera publiée ou utilisée publiquement.

La participation à cette étude est entièrement volontaire. Pour cette raison, les participantes étaient libres de se retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision. Aucun désistement n'a eu lieu. Il est aussi important de mentionner qu'en acceptant de participer à cette étude, personne n'a dû renoncer à aucun de ses droits ni libérer les chercheurs ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles. Pour toute question relative à la recherche, ou pour se retirer de celle-ci, les participantes avaient accès aux coordonnées de l'étudiante en charge du projet, de sa directrice de recherche, de l'ombudsman de l'Université de Montréal et de la responsable de l'éthique du CRIR-CRLB.

Un avantage de la participation à cette recherche est qu'elle a permis aux participantes de contribuer à l'avancement des connaissances sur la place accordée à différents types de savoirs dans l'intervention en travail social en réadaptation physique. Certaines des personnes interviewées ont aussi mentionné que l'entrevue leur avait donné une occasion de s'arrêter pour réfléchir à leur pratique. De plus, aucun risque n'est encouru par la participation à ce projet. Le seul inconvénient auquel les participantes ont dû faire face est le fait qu'elles ont dû trouver du temps à consacrer à l'entrevue. Pour cette raison, une demande a été faite à l'établissement où la collecte a eu lieu afin de permettre aux participantes de réaliser l'entrevue sur leurs heures de travail. Une convenance institutionnelle a donc été faite avec le CRLB afin

que les entrevues se réalisent dans les locaux de l'établissement où les cliniciennes ont été recrutées, ce qui, pour elles, signifie moins de déplacement, donc moins de temps à accorder à l'entrevue. Cette convenance institutionnelle permettait aussi aux cliniciennes d'être libérées avec solde pour pouvoir participer aux entrevues.

C'est donc avec ces considérations méthodologiques et éthiques que nous avons débuté notre collecte de données. Le prochain chapitre sera consacré à la présentation de nos analyses.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La présentation des résultats sera divisée en quatre sections. Pour commencer, il sera question des résultats concernant le cheminement académique et professionnel des participantes. Ensuite, la place qu'accordent les participantes aux différentes sources de connaissances sera abordée. Pour ce faire, nous verrons comment elles ont classé ces sources lors des entrevues et ce qui, de leur point de vue, a une influence sur leur classement. Par la suite, il sera question des fonctions que les participantes ont associées à ces sources. Pour terminer, nous nous pencherons sur l'opinion des participantes en ce qui concerne le lien entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en service social, particulièrement dans le milieu de la réadaptation en déficience physique. Cela nous permettra de mieux connaître leur vision du lien actuel entre ces types de savoirs, tout comme le lien qu'elles souhaitent voir entre ceux-ci.

4.1 Cheminement académique et professionnel

Tel que mentionné dans le chapitre portant sur la méthodologie, la seule caractéristique sociodémographique à avoir été retenue pour la cueillette de données concerne le cheminement académique et professionnel. Grâce à ces données, plusieurs informations sur la formation académique et l'expérience de travail des participantes sont disponibles et permettent de mieux comprendre la place accordée au service social dans le milieu de travail des répondantes.

4.1.1 Cheminement académique

Étant donné les critères de sélections, toutes les participantes sont intervenantes psychosociales. Les parcours académiques diffèrent peu entre les participantes. En effet, une d'elles est technicienne en travail social, alors que les sept autres sont bachelières en travail social. Une des bachelières avait débuté une formation de deuxième cycle universitaire, mais ne l'a pas complétée. Très peu de variations s'observent donc à ce sujet. Par contre, avant leurs études en service social, plusieurs

des participantes avaient complété d'autres formations. En effet, deux participantes ont des formations dans des domaines complètement différents du service social, tel que la comptabilité et l'édition, alors que cinq ont des formations dans des domaines connexes, comme la psychothérapie, la psychologie et l'intervention psychosociale.

Les raisons ayant motivées le choix d'une carrière en service social diffèrent toutefois d'une participante à l'autre. Certaines ont choisi le travail social pour ses avantages par rapport à d'autres disciplines. Par exemples, certaines identifient comme motivation le fait que le travail social est plus stimulant intellectuellement et moins difficile physiquement que d'autres emplois. Une aurait souhaité devenir psychologue, mais a fait le choix d'aller vers le travail social afin d'arriver plus rapidement sur le marché du travail. Une autre encore a décidé de travailler comme intervenante psychosociale étant donné qu'il y a plus d'ouvertures dans ce domaine que dans les autres domaines dans lesquels elle est formée. Certaines ont plutôt choisi le travail social pour des raisons intrinsèques à cette discipline. Ainsi, une participante cherchait une profession où elle pourrait conjuguer thérapie traditionnelle et intervention plus axée sur des démarches concrètes, ce qu'elle dit avoir retrouvé en travail social.

Des informations ont aussi été recueillies par rapport au milieu où les participantes ont réalisé leur stage pendant le baccalauréat. Sur les cinq participantes pour qui nous avons l'information, trois ont fait leur stage auprès de clientèles différentes de celle desservie par le CRLB, deux dans le milieu communautaire et une dans un établissement public. Les deux autres répondantes ont fait leur stage dans le réseau public auprès d'une clientèle présentant des caractéristiques similaires à celle du CRLB.

4.1.2 Cheminement professionnel

En terme du nombre d'années d'expérience professionnelle, une grande variation s'observe. Les participantes ont entre 4 et 36 années d'expérience comme

intervenante psychosociale et entre 1 à 21 années d'expérience au CRLB. Malgré ces différences non négligeables, certaines ressemblances existent dans les parcours des participantes. Par exemple, elles ont toutes travaillé dans plus d'un programme du CRLB. En effet, trois participantes ont travaillé dans 2 programmes, une a travaillé dans 3 programmes, trois autres répondantes ont travaillé dans 4 programmes et une a travaillé dans 6 programmes.

Cela permet de constater que la mobilité au travail n'est pas une exception, mais bien une norme pour ces femmes. En fait, une seule des huit participantes n'avait pas travaillé dans un autre milieu avant de travailler au CRLB. Des sept autres, cinq ont travaillé dans un ou plusieurs organismes communautaires avant le CRLB et quatre ont travaillé dans un ou plusieurs établissements publics avant le CRLB. Cinq des participantes avaient d'ailleurs déjà travaillé auprès de la clientèle ayant une déficience physique avant leur arrivée au CRLB.

Ces fréquents changements d'emploi nous amène à nous demander ce qui les a motivés. À cette question, les participantes donnent différentes explications. Les raisons ayant été données sont parfois en lien avec la clientèle, comme le désir de découvrir d'autres domaines d'intervention, d'avoir de nouveaux défis, de travailler en déficience physique adulte, d'intervenir auprès d'une clientèle reconnaissante et de participer à la réadaptation des gens. D'autres raisons sont en lien avec le milieu de pratique qu'est le CRLB. Ce milieu les a attiré parce qu'il favorise la créativité, il encourage la formation continue, il est moins biomédical et hiérarchique que d'autres milieux similaires, l'ambiance y est agréable, le cadre est facilitant étant donné qu'il est bien établi dans le réseau et on y retrouve des sphères d'intervention différentes (psychosociales, psychologiques, psychiatriques, biomédical, médico-légal, neuroscience). Pour certaines des participantes il correspond à leur vision de l'intervention psychosociale (proche des gens, rigueur professionnelle) en plus d'offrir la possibilité de travailler en équipe.

D'autres raisons évoquées par les répondantes sont d'ordre plus pratique. En effet, certaines participantes disent avoir voulu travailler au CRLB en raison des avantages sociaux et des échelles salariales plus intéressantes que dans leur milieu de travail précédent. D'autres nomment le fait qu'elles habitent proche du CRLB, que le poste disponible au moment de leur recherche d'emploi correspondait à leur disponibilité (temps partiel), que c'est moins compliqué que de travailler dans le privé ou encore simplement parce que c'est le premier endroit où un poste leur a été offert lors de leur recherche d'emploi.

Pour certaines, il s'agissait aussi de raisons plus personnelles, ce qui permet de voir un lien entre le parcours professionnel et le parcours personnel des participantes. Par exemple, le fait de changer d'emploi pour suivre un conjoint muté dans une autre ville, ou encore le fait de choisir la clientèle ayant une déficience physique étant donné l'expérience personnelle que l'intervenante en a (par exemple, avoir des proches qui en sont atteints).

Ce qui ressort le plus dans le discours de l'ensemble des répondantes c'est que le fait de changer d'emploi soit lié à un désir d'amélioration de ses conditions de pratique. En passant d'un emploi ou d'un poste à un autre, elles cherchaient à conserver certaines caractéristiques de leur emploi précédent et à en améliorer d'autres. Ainsi, elles souhaitaient continuer d'être en relation d'aide, de travailler auprès de la clientèle ayant une déficience physique, d'intervenir auprès des familles et de faire de la réadaptation. Par contre, elles souhaitaient avoir plus de temps pour intervenir auprès des personnes, pouvoir travailler dans un milieu offrant plus de stimulation intellectuelle et offrant une supervision de qualité. Il est aussi à noter que deux des participantes ont participé à la mise sur pied d'un poste qu'elles ont occupé dans un autre organisme et une autre a participé à la mise sur pied du poste qu'elle occupe actuellement au CRLB. Pour ces répondantes, un désir d'initiative et de stimulation intellectuelle et professionnelle s'observe, auquel le CRLB semble bien répondre.

4.1.3 Vision du rôle du travail social au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau

La perception qu'ont les participantes de la place qu'occupe le travail social au CRLB a été documentée. Cela a permis de voir que les participantes apprécient certains points et aimeraient que d'autres soient améliorés. En effet, elles sont contentes d'être proche des gens, d'avoir une rigueur professionnelle et d'avoir la possibilité d'évoluer, de continuer à se former dans/par leur pratique. Par contre, certaines aimeraient que les agents payeurs et le cadre général de réadaptation aient moins d'influence sur leur travail.

D'autres informations recueillies permettent d'en savoir plus sur la vision qu'ont les répondantes du rôle qu'elles jouent au CRLB. En effet, certaines voient le rôle de l'intervenante psychosociale comme devant s'exercer au sein d'une équipe, étant donné que l'approche systémique est celle prônée au CRLB et que cette approche demande d'intervenir sur l'ensemble du système dont le client fait partie. L'intervenante psychosociale aurait donc comme rôle d'arrimer la réadaptation au CRLB à la réalité familiale. Toutefois, ce rôle n'est pas toujours bien compris par les collègues d'autres disciplines. Certaines répondantes expliquent cette incompréhension par les fondements paradigmatiques différents des formations disciplinaires (constructivisme pour le travail social et positivisme pour les autres disciplines), tout comme le font d'ailleurs certains auteurs (Couturier & Carrier, 2004 ; Gendron, 2000 ; Huot & Couturier, 2003 ; Klein et Bloom, 1995 ; Sheppard, 1998). Malgré cela, certaines répondantes diront être fières d'avoir contribué, de par leur profession, à faire reconnaître l'importance des proches en réadaptation, à ne pas les considérer seulement comme « facilitateurs » ou « obstacles » à la réadaptation du client¹¹. Ceci fait en sorte que les intervenantes jouent un rôle de soutien auprès des proches qui, pour elles, sont aussi des clients. En plus de ce rôle, les participantes soulignent que l'intervenante psychosociale peut aider les proches à réaliser certaines

¹¹ Selon le *Processus de production du handicap* (PPH), la famille est un facteur environnemental, facteur pouvant être un facilitateur ou un obstacle, au même titre que l'accès au logement ou à l'emploi. Par contre, les intervenantes psychosociales du CRLB veulent la faire reconnaître comme faisant partie du système-client, plutôt que comme facilitateur ou obstacle environnemental.

démarches, répondre à différents besoins concrets – comme le besoin d'aide à domicile en référant les familles à des ressources d'aide ménagère ou de popote-roulante. Il est important de souligner que, bien que le rôle de soutien psychologique aux proches soit une façon dont les intervenantes définissent leur rôle, il semble que l'aide aux démarches concrètes prenne souvent plus de place étant donné le type de demande que les familles formulent aux intervenantes.

Finalement, les répondantes soulignent que les intervenantes psychosociales sont de plus en plus présentes au CRLB. Certaines intervenantes, présentes au CRLB depuis plusieurs années, ont d'ailleurs contribué à cette augmentation des effectifs en service social en faisant mieux connaître leur rôle auprès des décideurs, en sensibilisant les gestionnaires aux besoins des proches et en faisant reconnaître l'importance de leurs interventions pour le bon déroulement de la réadaptation. Il faut aussi noter que cette hausse reflète un désir du CRLB d'ajuster ses services aux demandes du réseau et de la clientèle.

4.2 Place accordée à différents types de savoirs

Le but de ce projet est de mieux comprendre la place que les intervenantes psychosociales en réadaptation accordent à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention. Par conséquent, il est important de bien détailler les classements que les participantes ont fait des différentes sources de connaissances. Rappelons que, pour ce faire, la grille d'entrevue prévoyait un moment où la participante devait classer des sources de connaissances selon qu'elles prenaient une *Très grande place*, une *Grande place*, *Peu de place*, ou *Pas de place* dans son intervention.

4.2.1 Classements des sources de savoirs

Le *Tableau II : Classement général* (70) détaille le classement de chacune des participantes¹². Il faut aussi souligner que les participantes, par leurs commentaires pendant le classement, ont souvent apporté des nuances aux places accordées à chaque savoir. Par conséquent, il semble pertinent d'analyser ces classements au lieu de simplement les présenter. Une présentation schématique des classements de chaque répondante suivra la description des données présentées au *Tableau II* (70), ce qui permettra de mieux illustrer les analyses.

Ce tableau nous donne déjà quelques données sur la place qu'occupe différents savoirs pour chacune des répondantes. Tout d'abord, on peut voir que **Mélanie** a classé trois sources, les *échanges avec des collègues*, la *réflexion personnelle* et les *contacts avec la clientèle*, comme ayant une très grande place alors que les cinq autres occupent une grande place pour elle. Pour sa part, **Élodie** a classé les *articles* et la *rédaction de rapports et de notes chronologiques* dans grande place, *lecture de rapports et de notes chronologiques* entre peu de place et grande place. Selon ses dires, les cinq autres sources occupent une très grande place dans son intervention.

De son côté, **Coralie** a classé les *articles* et la *lecture de rapports et de notes chronologiques* dans la colonne peu de place. Elle accorde toutefois une grande place à la *rédaction de rapports et de notes chronologiques*, à la *réflexion personnelle* et à son *expérience de vie*. Les trois autres sources sont celles auxquelles elle laisse une très grande place. Quant à **Sabrina**, on peut voir qu'elle dit accorder peu de place aux *activités de développement*. Elle croit par contre que les *articles*, la *rédaction de rapports et de notes chronologiques*, ainsi que les *contacts avec la clientèle* occupent une grande place dans les savoirs auxquels elle réfère dans ses interventions. Les quatre autres sources de connaissances sont classées comme ayant une très grande place dans sa pratique.

¹² Les noms utilisés sont des pseudonymes.

Tableau II : Classement général

Sources de connaissances	Mélanie	Élodie	Coralie	Sabrina	Jeanne	Mathilde	Camille	Sara
Articles (de tous types)	Grande	Grande	Peu	Grande	Grande	Peu ↑	Peu	Très
Activités de développement (colloques, formations)	Grande	Très	Très	Peu	Grande	Grande	Grande	Très
Lecture de rapports et de notes chronologiques (écrits par d'autres ou soi-même)	Grande	Entre Grande et peu	Peu	Très	Grande	Grande	Grande	Peu
Rédaction de rapports et de notes chronologiques (évaluation, suivis, bilan)	Grande	Grande	Grande	Grande	Grande	Très	Grande	Entre peu et grande
Échange avec collègue (discussions formelles ou informelles, sur un dossier commun ou non)	Très	Très	Très	Très	Grande	Très	Très	Grande
Réflexion personnelle (dans l'action, sur l'action, sur la réflexion dans l'action)	Très	Très	Grande	Très	Grande	Très	Très	Très
Expérience de vie (la sienne, celle d'un proche)	Grande	Très	Grande	Très	Peu	Très	Grande	Peu
Contacts avec la clientèle (expérience professionnelle)	Très	Très	Très	Grande	Très	Très	Très	Grande

Jeanne dira accorder peu de place à son *expérience de vie* et une très grande place aux *contacts avec la clientèle*. Les six autres sources occupent toutes une grande place dans son intervention. Au moment de l'entrevue, **Mathilde** disait accorder peu de place aux *articles*, bien qu'elle souhaitait leur faire une plus grande place dans le futur. Elle classe par ailleurs les *activités de développement* et la *lecture de rapports et de notes chronologiques* comme ayant une grande place dans ses interventions. Quant aux cinq autres sources, elles occupent toutes une très grande place dans sa pratique.

Si **Camille** accorde peu de place aux *articles*, elle dira par ailleurs que les *échanges avec des collègues*, la *réflexion personnelle* et les *contacts avec la clientèle* occupent tous une très grande place dans sa pratique. Elle considère enfin que les quatre autres sources de connaissances ont une grande place dans ses interventions. Finalement, **Sara** accorde peu de place à la *lecture de rapports et de notes chronologiques* et à son *expérience de vie*. Elle a classé la *rédaction de rapport et de notes chronologiques* entre grande place et peu de place, alors que les *échanges avec des collègues* et les *contacts avec la clientèle* occupent une grande place dans sa pratique. Les trois autres sources, soit les *articles*, les *activités de développement* et la *réflexion personnelle*, occupent toutes une très grande place pour Sara dans ses interventions.

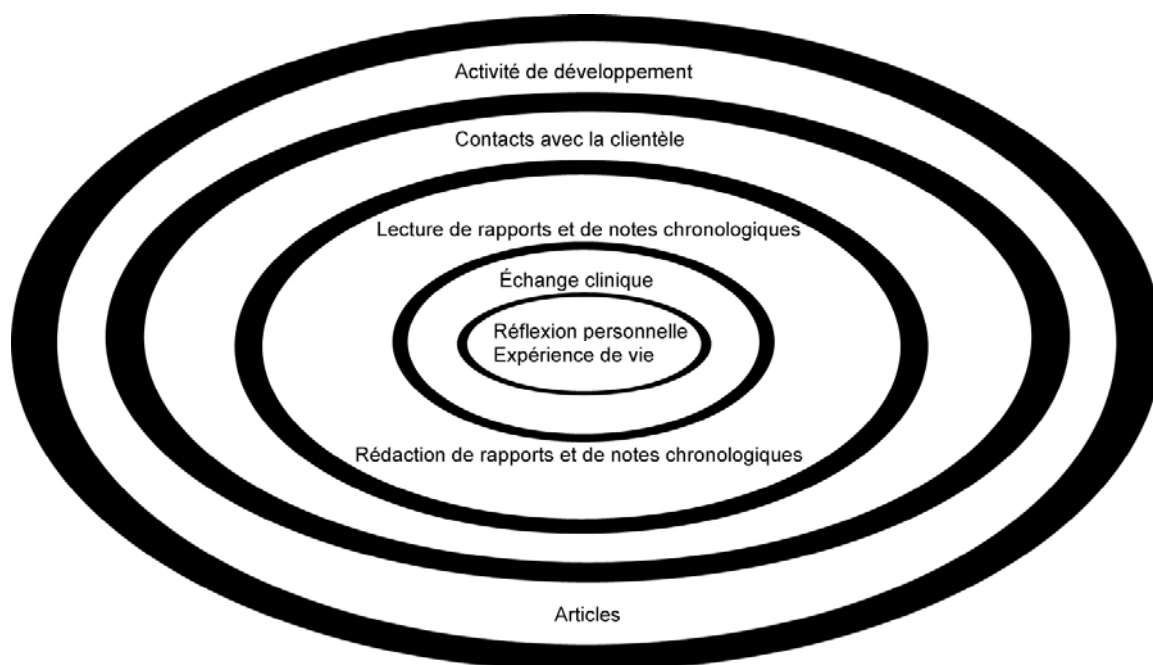
Si l'on tente d'avoir une vue d'ensemble des réponses des participantes, nous voyons d'abord que rien n'a été classé comme n'ayant *pas de place* pour les répondantes. Aussi, certaines sources sont classées d'une façon qui varie d'une personne à l'autre, alors que d'autres sources occupent de façon constante une place importante pour chacune. Ainsi, la *réflexion personnelle*, les *contacts avec la clientèle*, et les *échanges avec un(e) collègue* sont placés dans *très grande place* pour six des huit participantes. Ces trois sources semblent en fait les plus importantes pour la forte majorité des participantes.

Par contre, les cinq autres sources qui devaient être classées varient entre *très grande place* et *peu de place*, selon les participantes. En effet, les *articles* occupent une très

grande place pour une intervenante, une grande place pour quatre intervenantes et peu de place pour trois d'entre elles. Les *activités de développement* prennent une très grande place pour trois intervenantes, une grande place pour quatre d'entre elles et peu de place pour une d'elles. La *lecture de rapports et de notes chronologiques* prend une très grande place pour une participante, une grande place pour quatre, peu de place pour deux et se classe entre grande place et peu de place pour une d'entre elles. Pour sa part, la *rédaction de rapports et de notes chronologiques* occupe une très grande place pour une participante, une grande place pour six et se positionne entre peu de place et grande place pour la dernière. Pour terminer, l'*expérience de vie* occupe une très grande place pour trois intervenantes, une grande place pour trois autres et peu de place pour les deux dernières.

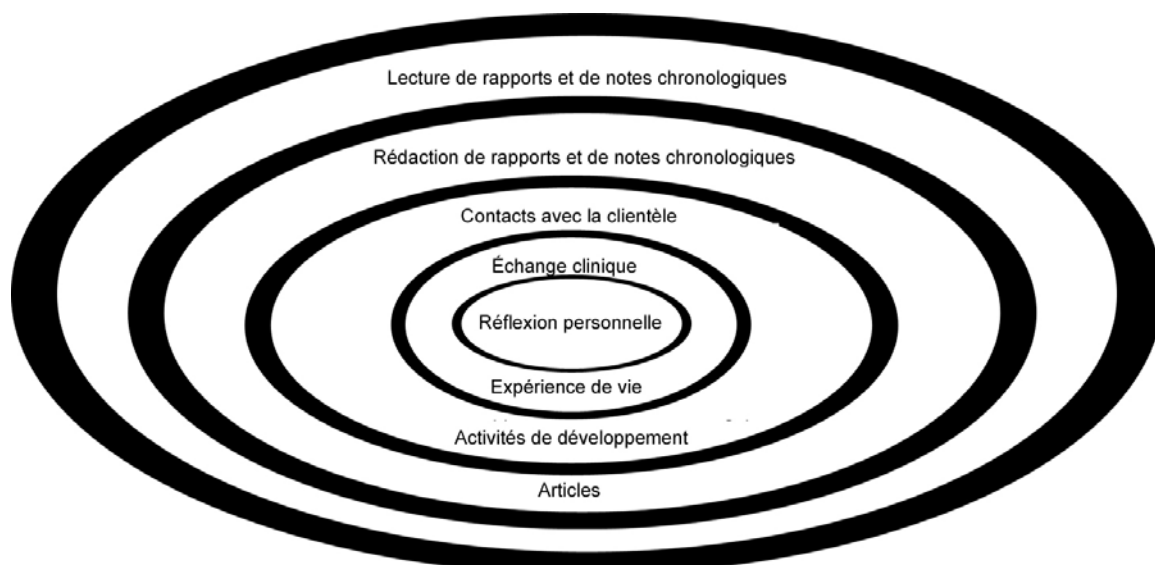
Pour faire suite à ce premier regard sur l'ensemble des répondantes, nous présenterons aux prochaines pages, un schéma individuel pour chacune des répondantes et l'analyse de ces schémas.

Schéma 1 : Mélanie



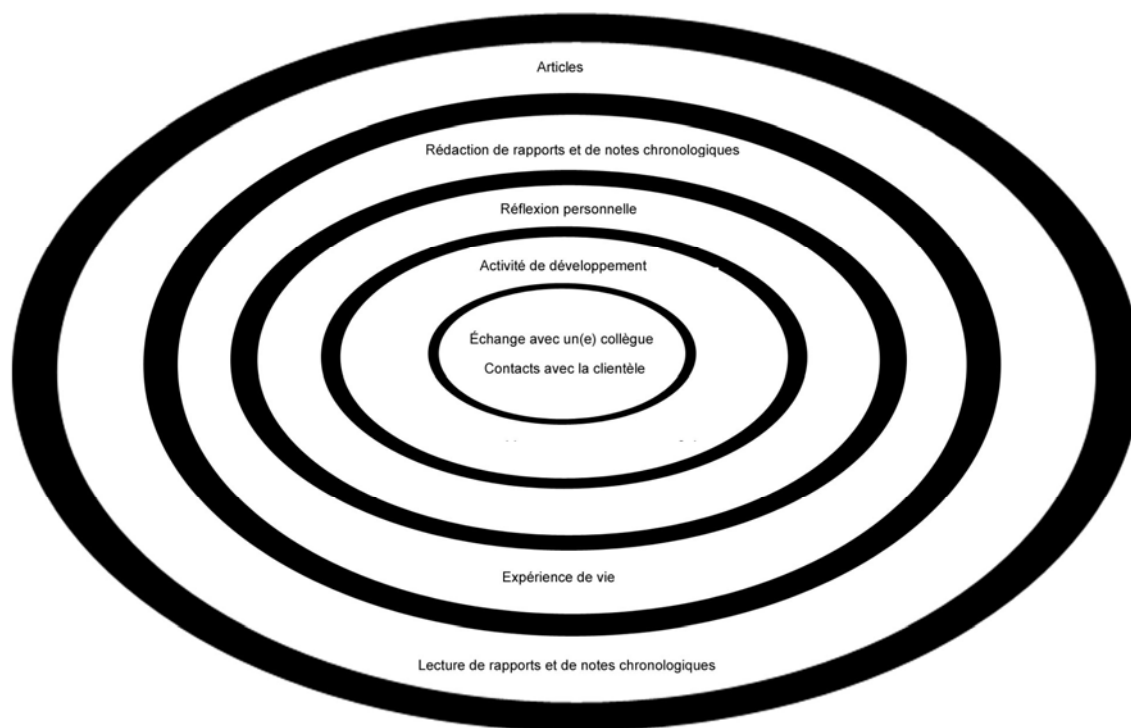
Pour **Mélanie**, il semble que plus la source de connaissances est proche d'elle, plus elle occupe une grande place dans son intervention et vice versa. Ainsi, au centre du schéma, nous retrouvons la *réflexion personnelle* et *l'expérience de vie*. Viennent ensuite la *lecture* et la *rédaction de rapport et de notes chronologiques*. Elle poursuit avec les *contacts avec la clientèle* pour terminer avec les *activités de développement* et les *articles*.

Schéma 2 : Élodie



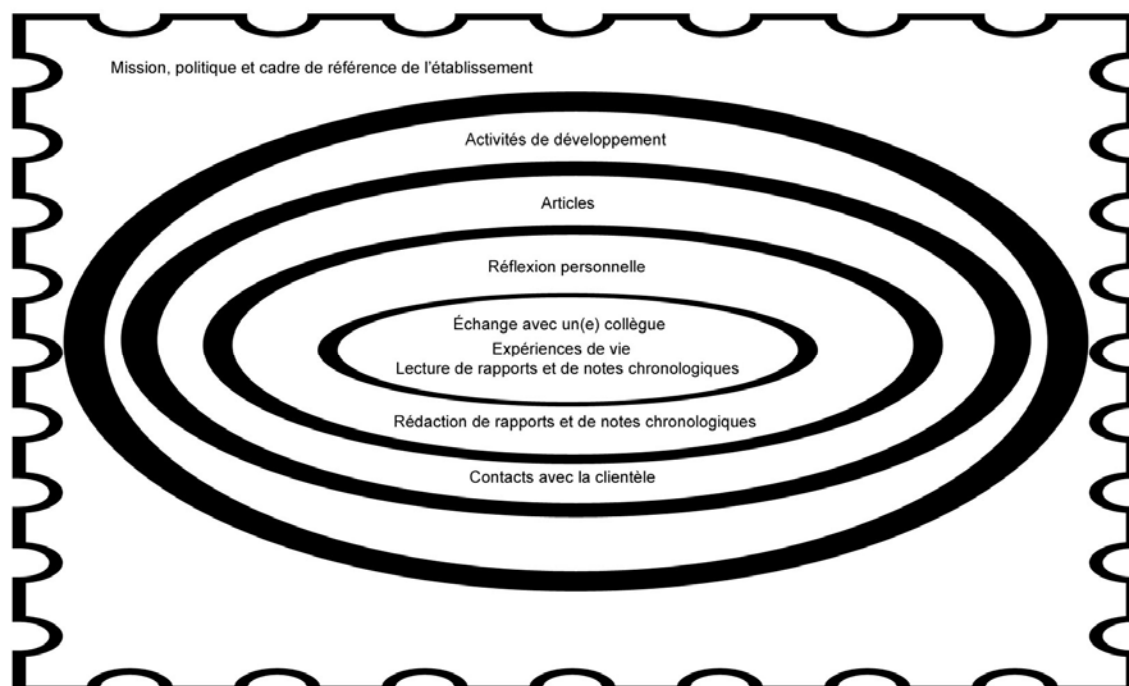
Élodie a passé beaucoup de temps durant l'entrevue à démontrer que la réflexion personnelle est centrale pour elle. Selon ses dires, tout ce qui est scientifique est souvent trop abstrait pour qu'elle puisse l'intégrer à sa pratique. Pour cette raison, elle lui accorde moins de place. Dans l'ordre, on retrouve donc la *réflexion personnelle* au centre du schéma, suivi de près par les *échanges avec des collègues* et *l'expérience de vie*. Les *contacts avec la clientèle* et les *activités de développement* se trouvent au cercle concentrique suivant, puis la *rédaction de rapports et de notes chronologiques* et les *articles* ont été placés dans l'avant-dernier cercle. Quant à la *lecture de rapports et de notes chronologiques*, elle se trouve à être la plus éloignée de ce qui semble important pour Élodie.

Schéma 3 : Coralie



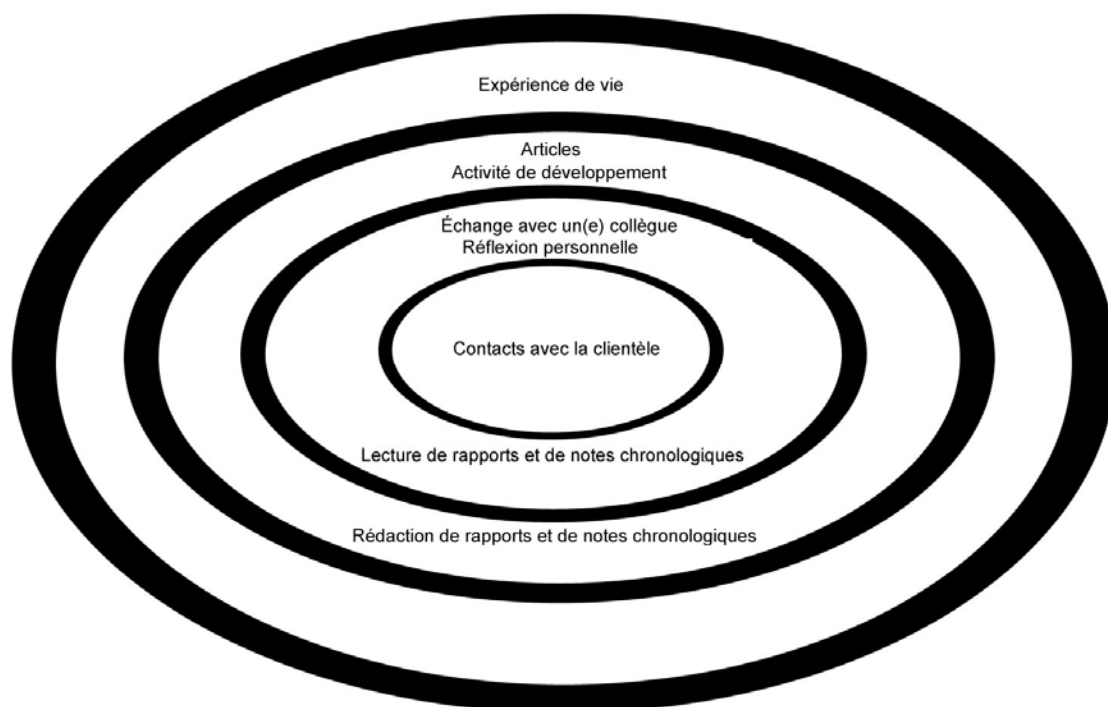
Durant l’entrevue, **Coralie** affirme vouloir avoir plus de temps pour réfléchir et lire, mais ne pas avoir suffisamment de temps pour le faire dans sa réalité quotidienne. Pour cette raison, bien que la réflexion soit très importante pour elle, surtout en lui permettant de mettre les autres sources ensemble, elle ne lui accorde actuellement pas beaucoup de place. Elle compte plutôt sur ses collègues et apprend beaucoup de ses clients. Nous voyons donc qu’au centre du schéma se retrouvent les *contacts avec la clientèle*, les *échanges avec des collègues*. Ensuite, viennent les *activités de développement*, puis, la *rédaction de rapports et de notes chronologiques* et la *réflexion personnelle*. L’*expérience de vie* suit de près et, pour terminer, les *articles* et la *lecture de rapports et de notes chronologiques* sont relégués en tout dernier lieu.

Schéma 4 : Sabrina



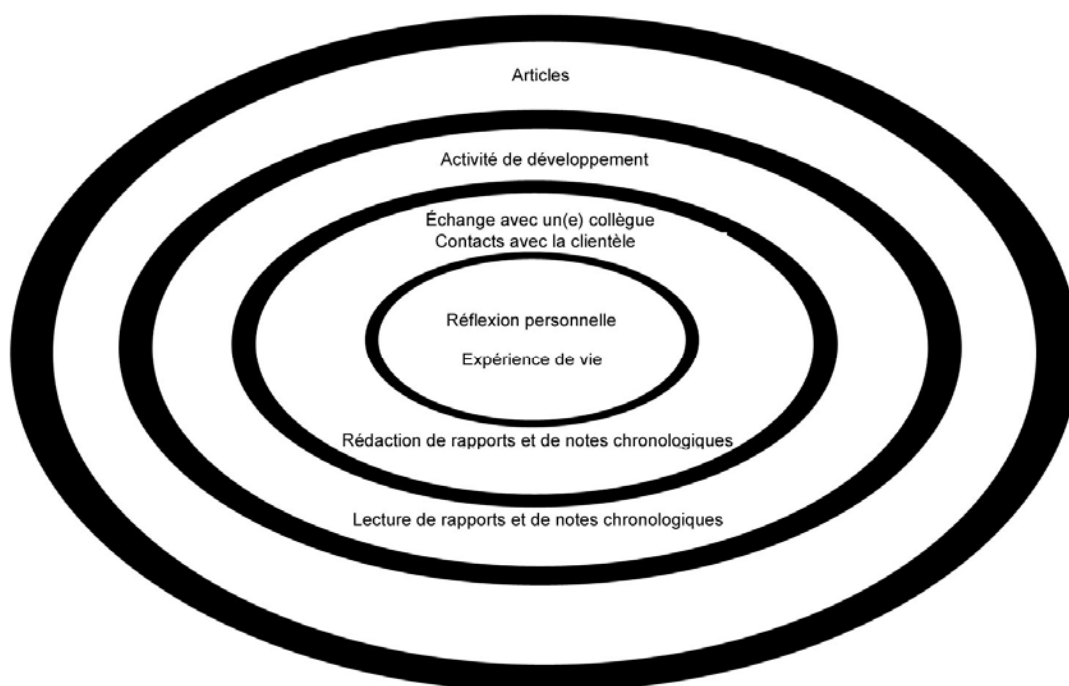
Le schéma illustrant le classement de **Sabrina** est différent des autres, au sens où elle est la seule participante qui a mentionné accorder une place importante à la mission et aux exigences provenant de l'établissement où elle travaille. Ainsi, c'est ce qu'elle met en toile de fond et qui, selon elle, influence tout le reste. Toutefois, il est fort intéressant de souligner que son classement reflète peu l'importance qu'elle dit accorder à ces dimensions. Ce qui semble ressortir est que ce qui vient d'elle et de ses collègues immédiats (*échanges avec des collègues, expérience de vie et lecture de rapports et de notes chronologiques*) est central comme sources de connaissances orientant sa pratique. Ensuite, vient ce qui lui permet d'articuler ces connaissances (*rédaction de rapports et de notes chronologiques*) et de tout mettre en commun (*réflexion personnelle*). Par la suite, elle situe ce qui lui paraît plus éloignée d'elle (*contacts avec la clientèle et articles*). Les *activités de développement* se trouvent au dernier rang car elle privilégie tout ce qui est plus relié aux apports de son équipe de travail (*activités de développement*). Elle mentionnera d'ailleurs que ces activités ont perdu de l'importance à mesure qu'elle a gagné de l'expérience.

Schéma 5 : Jeanne



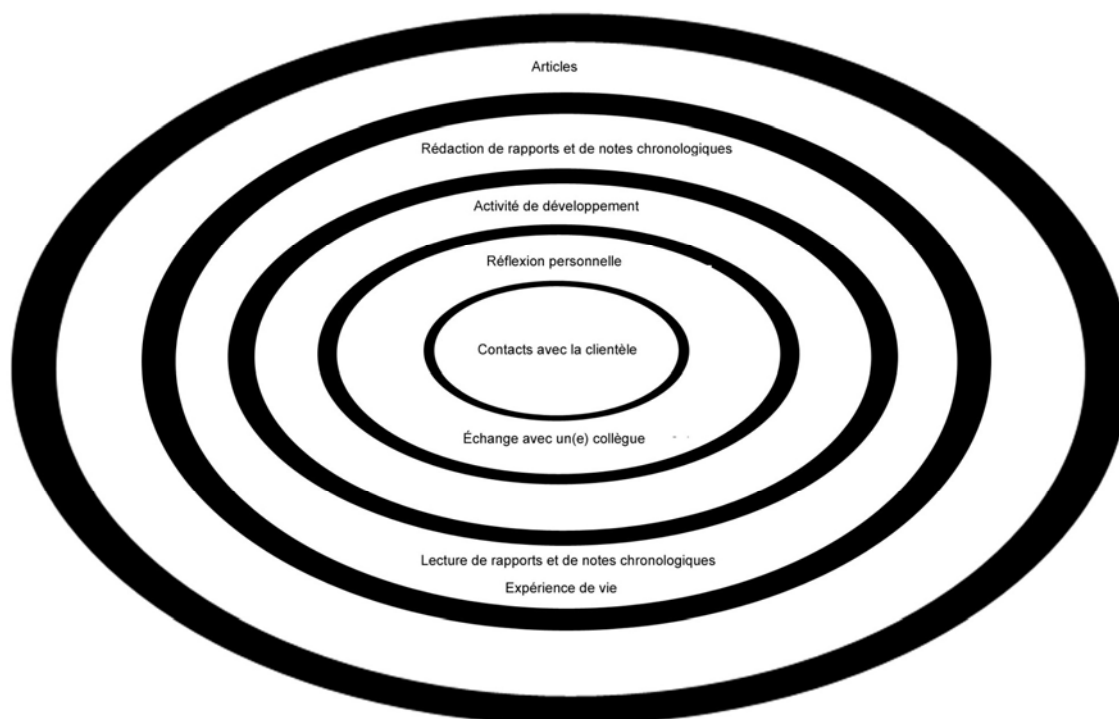
Pour **Jeanne**, ce qui est vraiment central sont les *contacts avec la clientèle*. La *réflexion personnelle*, les *échanges avec des collègues* et la *lecture de rapports et de notes chronologiques* ne viennent qu'après, au sens où ils l'aideront à mieux intervenir auprès de tel ou tel usager, sans être fondamentaux. Les *activités de développement* ont déjà été plus importantes pour elle, mais elles ont perdu de leur importance au fur et à mesure qu'elle cumulait des années d'expérience. Pour ce qui est des *articles*, elle leur laisse juste une « *assez grande place* », comme elle le dit. Ils se retrouvent donc aussi plus loin du centre, au même endroit que la *rédaction de rapports et de notes chronologiques*, qu'elle fait en partie pour mieux se situer dans ses interventions et en faire l'analyse, mais surtout pour répondre aux exigences de l'employeur. L'*expérience de vie* est ce qui prend le moins de place pour elle.

Schéma 6 : Mathilde



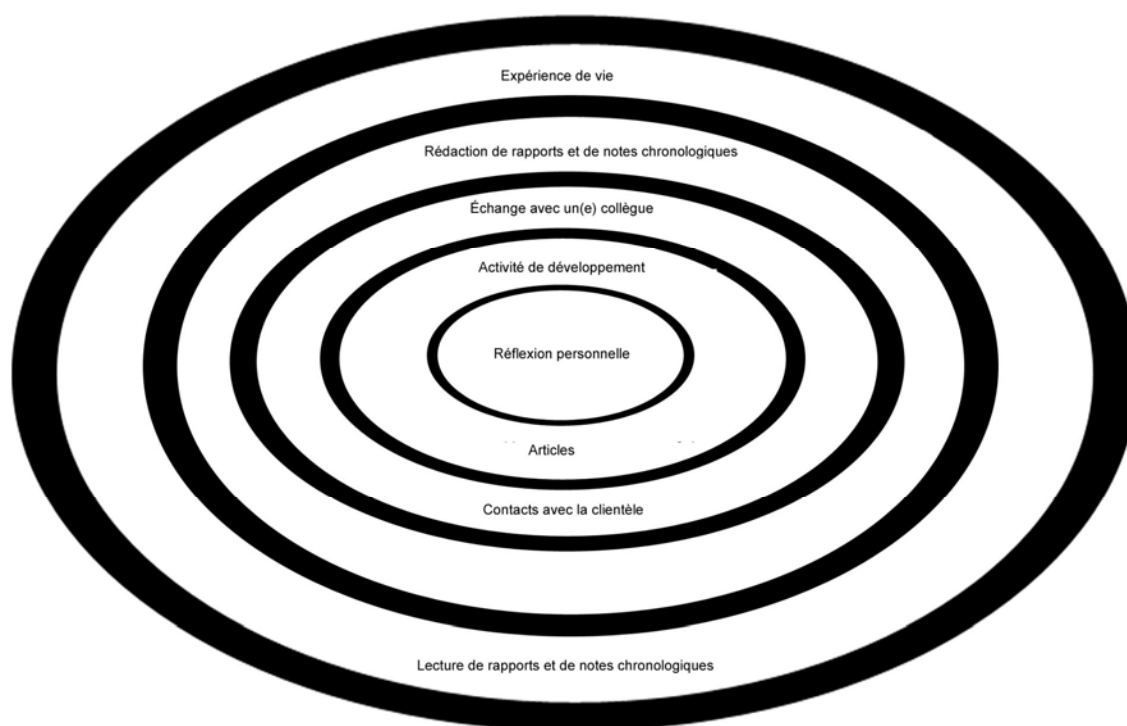
De façon schématique, on voit que pour **Mathilde** *l'expérience de vie* et la *réflexion personnelle* sont les sources centrales d'inspiration pour ses interventions. Ce qui provient d'elle comme connaissances est en effet au cœur du schéma, comme pour Mélanie (Schéma 1 : 72). Plus les sources sont loin d'elle, moins elles ont de l'importance dans sa pratique. Elle accorde tout de même de la place aux *activités de développement*, mais elle se concentre sur un seul sujet à la fois, souhaitant l'approfondir graduellement. Elle fonctionne ainsi, car elle dit manquer de temps, raison pour laquelle les *articles* ne sont pas plus centraux pour son intervention, même si elle les trouve importants. Dans l'ordre du plus central au moins central, nous retrouvons donc d'abord la *réflexion personnelle* et *l'expérience de vie*, ensuite les *contacts avec la clientèle*, les *échanges avec les collègues* et la *rédaction de rapports et de notes chronologiques*, puis les *activités de développement* et la *lecture de rapports et de notes chronologiques* et, pour finir, les *articles*.

Schéma 7 : Camille



Durant l'entrevue, **Camille** dira souvent que le client est au centre de ses interventions. Il n'est donc pas étonnant qu'elle considère que les *contacts avec la clientèle* sont centraux comme source de connaissances. Ensuite, vient ce qui lui permet de répondre aux besoins des clients. Étant donné que la *réflexion personnelle* et les *échanges avec des collègues* lui permettent une réponse rapide, elle leur accorde plus d'importance qu'aux autres sources de connaissances. Les *activités de développement* lui fournissent des outils généraux pour répondre aux besoins de la clientèle, ce qui explique qu'elles occupent le cercle concentrique suivant. Bien que la *lecture* et la *rédaction de rapports et de notes chronologiques* ainsi que l'*expérience de vie* lui apportent aussi des outils généraux d'intervention et des informations sur chaque dossier, Camille les voit comme ayant moins d'importance pour elle, ce qui explique que ces sources se situent dans le cercle suivant. Finalement, puisqu'elle accorde plus de place à ce qui est directement applicable dans sa pratique, les savoirs considérés plus scientifiques, plus théoriques, notamment les *articles*, sont plus éloignés du centre du schéma.

Schéma 8 : Sara



Comme Mélanie (Schéma 1 : 72), Élodie (Schéma 2 : 73) et Mathilde (Schéma 6 : 77), **Sara** priorise la *réflexion personnelle* comme source de connaissances. Il en est ainsi puisque, pour elle, c'est cette réflexion qui lui permet de donner un sens à toutes les autres sources de connaissances. Selon elle, sans la réflexion, les connaissances ne sont plus utilisables. Elle accorde aussi une très grande importance aux connaissances théoriques, ce qui se traduit par le fait que les *activités de développement* et les *articles* occupent le deuxième cercle dans le schéma. Elle utilise ensuite ces connaissances théoriques et sa réflexion personnelle pour traiter les informations qui lui viennent des *échanges avec des collègues* et les *contacts avec la clientèle*, ce qui justifie que ces sources se retrouvent plus éloignées du centre de son intervention. La *rédaction de rapports et de notes chronologiques* lui permet ensuite un moment d'arrêt pour réfléchir en formulant son opinion professionnelle et est donc ce qui suit dans le classement. Finalement, étant donné qu'elle lit peu ce que contient le dossier, préférant aller chercher les informations dont elle a besoin en discutant avec ses collègues, la *lecture de rapports et de notes chronologiques* se retrouvent loin du

centre, tout comme l'*expérience de vie* que Sara considère d'ailleurs « dangereuse » comme sources de savoirs pour l'intervention.

4.2.1.1 Éléments de réflexion et d'analyse sur les classements

Ce premier effort de présentation et d'analyse des données indique que chaque intervenante a classé différemment les sources de connaissances et que malgré la présence de variations on constate aussi plusieurs similitudes dans les classements. À ce stade, nous souhaitons par ailleurs attirer plus particulièrement l'attention sur certaines nuances pouvant être apportées par rapport à divers aspects du classement. Ainsi, bien que la place accordée aux activités de développement soient généralement assez grande, les répondantes diront accorder beaucoup moins d'importance aux congrès ou colloques, alors qu'elles se disent plus intéressées par des activités de développement où un professionnel d'expérience va donner une formation illustrée par des histoires de cas, etc. Quant aux congrès/colloques, les répondantes disent ne pas y aller souvent et, quand elles y vont, elles trouvent soit le contenu trop pointu, soit trop large pour se sentir interpellées. Par exemple, Élodie dira : « *le contenu, [...] c'est tellement pointu et complexe.* » Alors que Coralie exprimera plutôt l'inverse :

« Quand tu baignes en réadaptation avec une clientèle que tu connais beaucoup, les colloques, c'est un peu en superficie. Je ne trouvais pas que t'apprends 1001 affaires. Même, j'ai été déçue au dernier colloque parce que, moi, ça ne fait pas 2 ans que je suis avec [cette clientèle] et, ce qui a été présenté là, je n'ai pas eu de surprises. J'avais l'impression que ça aidait plus des gens en CLSC qui voient un ou deux cas de temps en temps, tandis que, nous autres, on baigne là-dedans tout le temps, donc on sait c'est quoi. Ou, les habitudes de vie qui sont perturbées pour telle ou telle clientèle, on en a une assez bonne idée. Puis, je trouvais, des fois, ce n'est pas assez pointu pour la réadaptation. »

D'autres répondantes ont mentionné avoir classé les sources de connaissances à partir d'un critère de pertinence pour leur pratique quotidienne. Par exemple, Mélanie dira juger de l'importance d'une source de connaissances selon que cette source représente un potentiel direct d'apprentissage en lien avec la clientèle avec qui elle

travaille. Plus une source de connaissance apparaît pertinente aux yeux des intervenantes, plus elle prend une grande place dans leur classement. Ainsi, une répondante dira avoir classé les *activités de développement* comme ayant une très grande place dans sa pratique parce qu'elle a pris pour acquis que ces activités portaient sur des thèmes pouvant l'aider concrètement dans ses interventions : « *Là, j'ai considéré que c'était [des activités en lien avec ma pratique], sinon, j'aurais peut-être classé ça comme prenant moyennement de place* ».

Dans un autre ordre d'idée, des répondantes ont émis l'hypothèse que la personnalité de chacune pouvait influencer le classement, certaines personnes étant plus attirées par un type de sources de connaissances plutôt qu'un autre. Par exemple, le fait d'aimer assister à des colloques, de lire des articles ou d'être plus attiré par la réflexion ou les discussions de cas serait lié à des traits de personnalité. Nous souhaitons aussi souligner que deux répondantes associaient le fait d'avoir classé la plupart des sources de connaissances sous la case « grande place » à un grand niveau de satisfaction au travail. Par exemple, en réalisant qu'elle a presque tout classé dans les catégories « très grande place » et « grande place », Élodie s'est exclamée : « *Ce n'est pas pire. Je ne suis pas blasée!* » Toutefois, il n'était pas dans les visées de ce projet de vérifier de telles hypothèses, donc nous ne nous sommes pas attardé sur ce sujet lors des analyses.

Ce qu'il nous semble plus important de retenir ici, c'est la grande implication des intervenantes lors de l'exercice de classement, leur intérêt indéniable à vouloir expliquer leur classement, le discuter, lui donner sens. Ceci nous amène à penser qu'il aurait été intéressant d'inclure à notre méthodologie une deuxième rencontre, disons une semaine après la première, où nous aurions centré les échanges sur les explications des répondantes par rapport à leur classement.

Lors du classement, il a aussi été possible de mettre en lumière que, pour plusieurs des participantes, la place actuelle qu'elles accordent à certaines sources de connaissances n'est pas celle qu'elles souhaiteraient leur accorder. Ainsi, il existe une

distance entre la place réelle et la place idéale pour chacune. Par exemple, alors qu'elle parle de la place qu'elle accorde aux *articles*, Mathilde affirme que dans sa pratique la lecture d'article occupe « *peu de place, mais j'aimerais que ça occupe une grande place, à tout le moins. Malheureusement, ce n'est pas le cas* ».

Les échanges avec les répondantes sur le classement ont aussi permis d'identifier d'autres sources de connaissances qu'elles utilisent, sans toutefois leur laisser nécessairement une place importante dans leurs interventions. Il peut s'agir de la *lecture de journaux* comme le Journal de Montréal, ou la lecture de *livres* (surtout académiques). Il peut aussi s'agir de l'utilisation *d'outils visuels* ou de *nouvelles technologies de communication* (documentaires, enquêtes télévisées, Internet, émissions de télévision, DVD). D'autres nomment les *échanges avec des collègues œuvrant dans d'autres milieux de pratique* ou même les *échanges avec des ami(e)s*. Finalement, *l'accueil de stagiaire* a aussi été nommé comme source potentielle d'apprentissage. Ce dernier point est fort intéressant et nous y reviendrons en conclusion pour proposer des pistes futures de recherche.

Nous avons également porté attention durant les échanges à ce à quoi les répondantes accordaient **spontanément** « le plus de place » pour guider leurs interventions. Certaines identifiaient des sources déjà nommées – par exemple, les *activités de développement*, *l'expérience de vie personnelle et professionnelle*, la *lecture du dossier* – comme étant ce à quoi elles réfèrent spontanément comme ayant le plus de place dans leur pratique quotidienne. Par contre, la majorité des répondantes nomme d'autres éléments pour décrire ce qui orientent le plus leurs interventions. Ainsi, elles vont référer au cadre de travail, tel que les *exigences de gestion*, la *composition de l'équipe* et le *cadre de référence et le modèle théorique du CRLB* pour parler de ce qui influence le plus leur pratique. D'autres invoquent plutôt des éléments liés à elles-mêmes – par exemple leur *savoir-être*, *l'établissement d'un lien de confiance*, leur *intuition*, leur *amour pour les gens*, leur *confiance en soi* et leur *compréhension de la situation du client* – comme étant ce qui influence le plus leurs interventions. Enfin, une autre dira que ce qui est central est le fait d'adapter à une

situation des aspects de *plusieurs théories*, tout en ajoutant par ailleurs que ce n'est pas suffisant si le lien de confiance n'est pas d'abord créé. Une autre dit intervenir selon les *besoins qu'elle identifie au client* suite à une évaluation psychosociale. Finalement, une autre affirme se baser sur des *essais et erreurs* pour guider ses interventions.

Il est à noter que nous n'avons pas été en mesure d'évaluer avec plus de précision la place véritable que ces éléments prennent dans la pratique des participantes. Tout ce que nous pouvons affirmer c'est que les éléments mentionnés au paragraphe précédent ont spontanément été nommés par les répondantes comme étant ce qui occupent le plus de place dans leurs interventions. En outre, ces éléments, comme le lecteur peut le remarquer, ne sont pas tous des sources d'apprentissage au sens donné dans cette étude – pensons entre autres aux *exigences de gestion* ou à *l'établissement d'un lien de confiance*. Sans être étonnée de voir les répondantes mentionner ces éléments, on sait que le cadre de travail influence la pratique, nous croyons qu'une étude approfondie serait pertinente pour mieux saisir leur influence et pour comprendre comment ces éléments interagissent entre eux.

La réalisation des entrevues, tout comme l'analyse des données, est venue confirmer la difficulté à mettre en mots nos actions. Cette difficulté à bien cerner les savoirs a été présente tout au long de la collecte de données et est venue corroborer les conclusions de plusieurs auteurs (Couturier & Huot, 2003 ; Galvani, 1999 ; Soulet, 2003 ; Vergnaud, 1996 ; Vermersch, 1994). Coralie, une des répondantes, a ainsi exprimé cette difficulté qu'elle avait à nommer ce qui fonde ses interventions :

« C'est dur de dire que c'est absolument telle ou telle affaire. [...] Parce que, tu ne peux pas dire « mes interventions, c'est purement ça ou c'est purement telle affaire ». C'est comme une création avec le temps. »

Les propos de Coralie représentent bien ce que plusieurs répondantes ont soulevé comme difficultés à parler de leur pratique. De plus, il est frappant d'observer que, lorsque les répondantes trouvent les termes pour parler de ce qu'elles font, elles font

référence à des termes, des concepts connus et reconnus. Rarement voit-on apparaître de nouveaux concepts, bien que chacune semble dire qu'elle crée elle-même son mode d'intervention. Ces difficultés à avoir accès aux sources qui guident l'intervention, rend encore plus ardu la saisie de la façon qu'a chacune de les amalgamer pour en faire « ses » bases d'intervention. Ceci vient aussi appuyer les conclusions de certains auteurs, tel Vermersch (1994), selon qui il est nécessaire d'observer les intervenantes en action – plutôt que d'utiliser des entrevues – pour tenter de déceler ces mécanismes.

Nous avons donc pu constater que les participantes utilisaient souvent des termes flous pour décrire ce qui guide leurs interventions, que leur discours était parfois peu élaboré et qu'il a été nécessaire de souvent revenir sur le fait que le classement devait refléter la place des sources de connaissances dans leurs interventions avec les clients, et non dans leur temps de travail. Ainsi, les répondantes ont souvent eu tendance à dire si elles **passaient beaucoup de temps** à lire des articles ou non, plutôt qu'à dire si elles **utilisaient les connaissances** découlant de la lecture d'articles dans leur pratique. Un recadrage a été fait à plusieurs reprises afin d'éviter ces incompréhensions, mais il est possible que certaines nous aient échappés. Il serait par ailleurs fort intéressant, dans un projet futur, de tenir compte de cette distinction pour construire un outil de collecte de données.

Lors des entrevues, nous avons également pu observer un écart entre la perception qu'ont les répondantes de l'importance qu'elles accordent à une source de connaissance et la mise en action qui, normalement, devrait en découler pour se les approprier. Certaines incohérences ont ainsi été relevées dans les discours. Par exemple, nous avons pu observer que certaines participantes disent accorder beaucoup de place aux articles et pourtant ne pas en avoir lu depuis plusieurs années. Cela semble en lien avec ce que Argyris, Putnam, & McLain Smith (1985) ont rapporté dans leurs travaux, soit que les actions peuvent parfois être en désaccord avec les croyances théoriques. On peut aussi proposer une lecture plus politique de ces écarts. En effet, nous avons noté que plus les sources de connaissance semblent «

imposées » ou venir de l'extérieur « de soi » (lecture et rédaction de rapports et de notes chronologiques, articles et activités de développement), moins grande semble être la cohérence entre le discours et l'action. Sans prétendre que ce soit la seule explication, il est plausible de penser que les répondantes aient tellement bien intériorisé le regard des autres sur leurs savoirs et le discours social prônant le respect des exigences du milieu de travail et l'utilisation des savoirs théoriques, qu'elles sont réticentes à dire à quel point elles se réfèrent à leurs savoirs pratiques, par crainte de voir leurs interventions disqualifiées. Ainsi, les intervenantes auraient appris « à mettre le chapeau qui convient » devant les interlocuteurs qui ont le pouvoir de disqualifier leurs savoirs. Cette piste de réflexion vaudrait la peine d'être explorée plus amplement dans un autre contexte.

Malgré l'ensemble des difficultés méthodologiques rencontrées – et des limites qu'elles supposent pour notre étude – certaines grandes conclusions peuvent être tirées des données. **Premièrement**, le fait qu'aucune source n'ait été placée dans la catégorie *pas de place* laisse entendre que tout peut être une source d'apprentissage et d'inspiration pour la pratique. Ceci souligne le fait que tous les savoirs sont utilisés dans la pratique et met en lumière l'importance de reconnaître publiquement la pluralité des sources de connaissances. Malheureusement, pendant longtemps, les seuls savoirs discutés ouvertement ont été ceux théoriques. Notre étude, dans la lignée d'un grand nombre de travaux, vient renforcer l'idée qu'il faut, non seulement reconnaître les savoirs pratiques, mais aussi permettre aux acteurs du social (intervenants et chercheurs) de les analyser ouvertement.

Deuxièmement, deux tendances ressortent de l'analyse des classements. Certaines répondantes, comme Sara (Schéma 8 : 79), semblent mettre les savoirs théoriques au centre de leurs interventions et utiliser les savoirs pratiques pour en combler les limites perçues. D'autres, comme Camille (Schéma 7 : 78), font l'inverse. Autrement dit, elles mettent les savoirs pratiques au centre de leurs interventions et elles utilisent les savoirs théoriques pour en combler les limites perçues. Il n'y a donc pas de participante qui n'utilise qu'un seul type de savoir. Cela remet en question l'idée

répandue d'une dichotomie entre ces deux types de savoirs où les praticiens ne privilégieraient que les savoirs pratiques, laissant aux chercheurs « la théorie ». En effet, pour les répondantes ces savoirs coexistent, ils sont complémentaires, il ne s'agit pas d'en choisir un plutôt qu'un autre, mais bien de les articuler différemment selon la situation d'intervention ou le cadre de pratique.

Il est également intéressant de remarquer que même les répondantes qui disent utiliser le plus les savoirs théoriques, laissent la réflexion personnelle au centre de leurs interventions. Il y a peut-être ici un lien à faire avec des études qui ont montré que les nouvelles données sont souvent adoptées partiellement par les personnes, qui les adaptent à leurs besoins, croyances et circonstances (Boutet, 2004 ; Imre, 1985 ; Jarvis, 1999 ; Mialaret, 1996). Dans le même sens, la majorité des répondantes a justifié certains aspects de son classement, par le fait d'être « son propre outil de travail », autrement dit, tous les types de savoirs seraient « filtrés » par l'intervenante qui en ressort sa propre configuration, articulation de ce « filtrage ». Ainsi, les répondantes qui ont mis au centre de leur pratique les savoirs théoriques, expliquent qu'en étant leur « propre outil de travail » elles interprètent ces savoirs selon l'ensemble de leurs connaissances préalables. Celles qui ont mis au centre les savoirs pratiques, affirment aussi que d'être son « propre outil de travail » signifie qu'elles ne peuvent jamais faire abstraction de l'ensemble de leurs connaissances, qu'elles soient en train d'intervenir ou non. Cela renforce la perspective selon laquelle tous les types de savoirs, lorsqu'ils s'incarnent dans une pratique, sont très intimement liés. L'analyse de nos données laisse ainsi entrevoir un lien de complémentarité entre les différents types de savoirs.

4.2.2 Savoirs « facultatifs » et savoirs « incontournables »

Les données recueillies indiquent que, du point de vue des participantes, il y aurait des savoirs *incontournables*, alors que d'autres sont *facultatifs*. Pour elles, chaque praticienne fait des choix en rapport aux connaissances et savoirs qu'elle veut retenir et ceux qu'elle peut laisser de côté. Par exemple, Mélanie voit l'utilisation du contenu

des activités de développement, des articles et autres sources externes comme étant un tri entre les connaissances présentées :

« La formation, tu vas prendre ce qui colle à tes valeurs aussi, à ta façon de faire. On n'intervient pas toutes de la même façon. [...] C'est sûr que je vais m'inspirer du vécu et des connaissances qu'on me donne, mais je n'interviendrai pas qu'à partir de l'information qu'on m'a donnée. Je vais en prendre un bout, et c'est tout. »

Par contre, tout ce qui provient d'elle-même, comme son expérience de vie et sa réflexion personnelle serait un choix incontournable, dont on ne peut pas ne pas tenir compte :

« L'expérience de vie, je pense qu'on ne peut pas la nier, elle est là. Donc elle fait partie intégrante. Je pense que c'est indissociable. On ne peut pas l'enlever de là. »

Ainsi, la décision d'utiliser telle ou telle connaissance se ferait à partir d'un critère que nous pourrions nommer comme suit : les connaissances et savoirs *incontournables* ou les connaissances et savoirs *facultatifs*, « *pas obligatoires* » comme le dira une répondante. Cela ne veut pas dire qu'un type de savoir soit plus valable que l'autre. Par contre, il est possible que cela ait eu un impact lorsque les répondantes ont classé les sources de savoirs. En effet, nous remarquons que la majorité a accordé une très grande place à la réflexion personnelle. Il serait intéressant de voir si le fait que cette source soit considérée comme *incontournable* explique, du moins en partie, le fait qu'elle ait été ainsi classée.

Il est aussi important de souligner que cet aspect *incontournable* de certains types de savoirs est perçu comme étant *rassurant* par certaines, comme Mélanie, alors que d'autres, comme Sara, le perçoivent comme étant *dérangeant*. En effet, Sara dira que lorsqu'elle se rend compte qu'elle est en train d'utiliser ses savoirs *incontournables* de façon machinale, sans l'avoir « choisi », elle a tendance à tenter de les neutraliser.

« Volontairement, je vais me dire « Ok, ça a tel impact », mais je vais essayer de voir comment je peux l'utiliser, mais je ne vais pas transmettre ça directement dans l'intervention. Je vais plutôt essayer d'y réfléchir et m'en servir pour essayer de voir ce que ça peut vouloir dire pour l'intervention. »

4.2.3 Possibilités de modifier les classements des différentes sources de savoirs

Notre intérêt pour la place qu'occupent les différents types de savoirs dans l'intervention, nous a amené à nous demander si le classement des sources de connaissances qu'ont fait les participantes aurait pu être autre et, si oui, dans quelles conditions. À ce sujet, les répondantes ne sont pas toutes arrivées à la même conclusion. En effet, une des participantes dit que le classement qu'elle a fait des sources de connaissances ne devrait pas changer, alors qu'une autre des participantes dit l'inverse. Selon elle, tout est appelé à changer : *« Il n'y a rien de statique. »* Selon elle, le classement est donc dynamique et pourra varier selon différents facteurs.

Toutefois, les réponses de la majorité des répondantes se situent entre ces deux positions. En effet, les six autres participantes sont d'avis que si quelques sources peuvent changer de place dans le classement, d'autres ne le peuvent pas. Par exemple, Jeanne croit que la *lecture de rapports et de notes chronologiques*, la *rédaction de rapports et de notes chronologiques* et les *activités de développement* peuvent changer de place dans le classement. Par contre, elle croit que la place des *contacts avec la clientèle* ne pourrait pas être modifiée, peu importe le contexte.

Dans les prochains paragraphes, nous présenterons ce qu'ont dit les participantes en rapport avec la possibilité de chaque source à occuper une place différente que celle qu'elles lui ont donné initialement. Par contre, il faut souligner que nous n'avons pas obtenu réponse à cette question pour toutes les répondantes. Ainsi, les informations recueillies sont partielles et les conclusions pouvant en être tirées doivent être nuancés.

Pour ce qui est des *articles*, toutes les participantes s'entendent pour dire que leur place peut varier selon les contextes. Mélanie croit que leur place varie selon le lien entre le contenu de l'article et son travail, et l'importance qu'elle va y accorder va diminuer si l'article provient d'une source moins fiable. Élodie croit que les articles prennent une plus grande place lorsqu'elle connaît moins les problématiques vécues par les usagers auprès de qui elle intervient. Coralie affirme que leur place augmenterait si elle avait plus de temps pour en lire. De concert avec Sabrina, elle affirme aussi que cette source de connaissances peut être remplacée par les échanges avec les collègues. Donc, lorsqu'elles ont accès à des collègues pouvant leur donner des informations qu'elles iraient autrement chercher dans des articles, les articles vont prendre moins de place, et vice versa, ce qui va dans le même sens que les conclusions de Turcotte (2009).

En ce qui concerne les *activités de développement*, Mélanie affirme que leur importance restera toujours la même. Par contre, elle dit qu'elle les priorise rarement, donc elle n'a pas toujours la possibilité d'y participer et d'en tirer de nouvelles connaissances. Tout comme pour les articles, Élodie et Jeanne, croient que l'importance accordée aux activités de développement va augmenter lorsqu'elles connaissent moins les problématiques vécues par la clientèle avec laquelle elles travaillent. À cela, Camille ajoute le fait que la place des activités de développement varie selon qu'elle ait ou non déjà participé à plusieurs formations sur des sujets similaires dans les années antérieures.

La *lecture de rapports et de notes chronologiques* ne pourrait pas changer de place, selon Coralie. Par contre, Jeanne affirme que ça prend moins de place lorsqu'elle a moins de temps disponible, par exemple lorsqu'elle commence un nouvel emploi. Quant à la *rédaction de rapports et de notes chronologiques*, Mélanie dira qu'elle ne pourrait pas occuper une place différente, peu importe le contexte, puisqu'elle ne voit pas de lien entre le contexte et la place qu'occupe cette source de connaissances. Par contre, Sabrina et Jeanne affirment que leur importance diminuera, au profit de la réflexion personnelle, dans un contexte où leurs connaissances de la clientèle sont

limitées. Quant à Sabrina, elle souligne que la place accordée à cette source de connaissances peut être plus importante lorsqu'il est nécessaire pour elle de compenser pour un manque de temps pour réfléchir et échanger sur un dossier précis.

En ce qui à trait aux *échanges avec les collègues*, Mélanie et Mathilde soulignent que leur place resterait toujours la même. À cela, Mélanie précise que la qualité des relations avec les collègues n'influence pas la place laissée à cette source. Par contre, Camille dit l'inverse. En effet, pour elle, des relations de moins bonnes qualités avec les collègues font en sorte que la place accordée à cette source de connaissances diminuerait. Pour Sabrina, sa place varie à la baisse lorsqu'elle a moins de temps disponible. Jeanne et Sara croient que sa place augmente quand elles connaissent moins la clientèle avec laquelle elles travaillent. Sara croit aussi que sa place augmente lorsque les problématiques de la clientèle sont plus complexes.

La *réflexion personnelle* est aussi perçue comme ne pouvant pas changer de place par Mélanie. Pour sa part, Sabrina croit que sa place diminue dans un contexte où elle a moins de temps pour le faire. Aussi, elle et Jeanne affirment que son importance augmente lorsque la clientèle est moins bien connue d'elles. Sara souligne que cette source de connaissances prend plus de place dans un contexte où les problématiques de la clientèle sont plus complexes.

Mélanie est la seule à avoir commenté la possibilité que *l'expérience de vie* change de place dans son classement. Selon elle, cette source de connaissances restera toujours aussi importante et rien ne pourrait la faire changer de place. Finalement, en ce qui concerne les *contacts avec la clientèle*, Jeanne croit que leur place ne pourrait pas être modifiée, peu importe le contexte. De son côté, Mélanie affirme que la place qu'elle leur accorde diminuerait dans un contexte où sa clientèle a des limites cognitives importantes. Bien entendu, elle apprend toujours de sa clientèle, mais, sachant que les limites cognitives peuvent altérer la perception et la compréhension de ses clients face à leur propre situation, elle n'est pas certaine de la validité de leurs dires et ne leur accordent donc pas autant de place que dans une situation où le client

n'a pas ces limites. Pour sa part, Sara souligne le fait que, lorsqu'elle connaît moins la clientèle avec laquelle elle travaille, les contacts avec les clients prennent plus de place, car tout est nouveau et lui en apprend beaucoup sur leurs besoins.

Il est aussi intéressant de noter que les participantes ont l'impression qu'il est plus facile pour les sources de connaissances de perdre de l'importance que d'en gagner. Les modifications au classement se feraient ainsi plutôt à la baisse qu'à la hausse. C'est ce que nomme Sara quand elle dit : « *Je pense que ça peut bouger, mais c'est peut-être ces 2 colonnes-là (très grande et grande), peut-être moins celle-là (peu).* »

À la lecture de ce qui précède, on peut voir que plusieurs facteurs peuvent faire varier le classement des différentes sources de connaissances étudiées. Tout d'abord, il semble que **le passage du temps** soit un facteur pouvant expliquer les changements. Ainsi, Coralie dit que : « *Si, dans 3 ans, on refaisait l'entrevue, je ne te dirais pas du tout la même affaire.* »

Un autre facteur qui vient influencer le classement est **le contexte de travail**. Que ce soit le fait d'avoir plus ou moins de temps disponible, de débiter un nouvel emploi ou d'être à la même place depuis plusieurs années, ou que ce soit plutôt le fait d'être dans un emploi qui se fait en équipe ou seul, tous les éléments propres au travail et à la clientèle desservie semblent influencer le classement. Nous avons d'ailleurs pu observer à ce sujet que les intervenantes touchées par le remaniement en cours au CRLB pendant la collecte de données soulignent que celui-ci a modifié l'importance qu'elles accordent à certaines sources de connaissances. Par exemple, Camille affirme :

« Je pense que ça change, je pense que, là, ça a changé parce que le contexte actuel est que j'adore ce que je fais et je pense que, la dernière fois, j'étais vraiment en transition. J'étais un peu nerveuse, j'avais peur. »

Le classement semble aussi varier selon **le parcours personnel**. Par exemple, une des participantes affirme, en parlant de la place des *activités de développement* : « *Ça a*

eu une grande place pendant beaucoup d'années, mais, là, [...] je sélectionne plus. Donc, je te dirais que, actuellement, elle a moins de place. » Donc, le fait d'être rendue à une étape de vie personnelle ou professionnelle plutôt qu'une autre – par exemple la proximité de la retraite, le cumul d'années d'expérience ou le fait de débiter dans un nouveau poste – influence la place des diverses sources de connaissances.

Dans un même ordre d'idée, **le nombre d'années d'expérience** de travail est un facteur fréquemment mentionné par les répondantes comme influençant le classement. Par contre, il est intéressant de remarquer que les participantes ne voient pas toutes l'influence de l'expérience de la même façon. Certaines croient que l'expérience fait en sorte que les données théoriques prennent plus d'importance, alors que d'autres croient l'inverse. Par exemple, pour Élodie, plus elle a d'expérience plus elle ressent le besoin de se rapprocher des données théoriques :

*« Je pense que l'expérience de travail, avec la complexité de chaque clientèle, leurs particularités, ça m'amène à devoir aller chercher des données théoriques, ces connaissances-là pour être à même de mieux intervenir. Parce que, moi, j'ai quand même un souci de rigueur au niveau de mon travail qui est assez important. **Beaucoup plus maintenant que ça l'a déjà été. Avant, j'étais plus intuitive, j'y allais selon ce que je pensais, selon ce que je ressentais.** C'est correct, mais, en même temps, ce n'est pas tout dans la vie. Il faut aussi s'appuyer sur quelque chose. »* (Caractères gras ajoutés)

De son côté, Sabrina est plutôt d'avis que plus elle accumule de l'expérience en intervention, moins elle sent nécessaire de se référer à des savoirs théoriques, donc moins ils prennent de place.

« Je dirais que, pour moi, à l'étape où je suis rendue – ça fait 8..., 9 ans que je suis au centre et le théorique a beaucoup moins de place qu'avant. Je dirais que pendant les 4-5 premières années, ça prenait une très grande place. Là, [...] je dirais que ça prend peu de place. »

Enfin, un dernier facteur semble influencer la place que les répondantes accordent aux diverses sources de connaissances, soit **l'évaluation qu'elles font de la**

pertinence d'une source pour leur pratique. Autrement dit, la même source aura plus ou moins d'importance dépendamment que ce qu'on peut en retirer soit en lien direct ou pas avec l'intervention, les pratiques en cours. Par exemple, Mélanie a classé les activités de développement comme ayant une grande place dans ses interventions. Par contre, elle dit tout de même : « *Si une activité n'est pas en lien avec ma pratique [...], je classerais plus cela dans « peu de place ».* »

4.2.4 Analyse des données colligées sur les modifications aux classements

À la lumière de ce que les participantes ont dit par rapport au classement et aux possibilités qu'il change, nous pouvons dégager quelques pistes d'analyse et de réflexion, pistes qui – par contre – devront être validées dans des travaux futurs compte tenu du petit nombre de participantes à notre étude.

Tout d'abord, il semble que la place qu'accordent les participantes à certaines sources de connaissances soit inversement proportionnelle à celle d'une autre source. Ainsi, par exemple, lorsque la place de la *lecture de rapports et de notes chronologiques* augmente, celle de la *rédaction* de ces mêmes écrits diminue. Cette relation de corrélation s'observe particulièrement entre la place des *échanges avec des collègues* par rapport à celle de la *lecture de rapports et de notes chronologiques* et des *articles*. Il semble donc que la possibilité d'échanger avec des collègues influence la place accordée à ces deux autres sources de connaissances. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Blom (2009) en disant que « les intervenants souhaitent des informations transposables à leur propre situation. Ce type d'information s'obtient plus facilement dans les discussions entre collègues, les études de cas et les récits anecdotiques que dans les écrits scientifiques » (cité dans Turcotte, 2009, p. 57). C'est aussi ce que Sara exprimera durant son entrevue :

« Je trouve qu'on a l'opportunité de beaucoup échanger avec les collègues. Si c'était compliqué de rejoindre les collègues, peut-être que je me réfèrerais plus aux notes et aux rapports, mais souvent, quand j'ai une question, je vais aller voir mon collègue plutôt que d'aller fouiller dans le dossier. »

Il a aussi été possible d'observer un lien entre la place accordée aux différentes sources de connaissances et les fonctions qui leur sont associées. Nous reviendrons plus loin sur les fonctions, pour le moment il importe toutefois de préciser que par « fonction » on entend : **ce qu'une source de savoir permet aux intervenantes de faire**. Par exemple, quand Sara parle de la réflexion personnelle, elle dit : « *Ça prend une grande place parce que [...] ça permet de ramasser toutes les données venant de partout et de m'enligner.* » Plusieurs autres ont expliqué leur classement de la même façon. Cela semble indiquer un lien important entre la « fonction des connaissances » découlant d'une source et la place qui lui sera accordée dans l'intervention.

En cours d'analyse, trois autres éléments nous sont apparus importants à relever. **Premièrement**, le fait que, selon leur niveau d'expérience, les participantes accordent une place centrale soit aux savoirs pratiques, soit à ceux théoriques. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, *les années d'expérience*, tant au CRLB que dans le domaine général du travail social, semblent avoir une certaine influence sur le classement fait par les participantes. En effet, comme d'autres l'avaient remarqué dans leurs études (Rochette, Korner-Bitensky, & Desrosiers, 2007), les nouvelles intervenantes que nous avons rencontrées disent accorder une plus grande place aux savoirs pratiques. Il ne s'agit ici que d'une tendance et il y a donc des exceptions, mais ce constat nous a quand même mené à chercher à l'expliquer. Il semble plausible de penser que, comme les nouvelles intervenantes viennent de terminer leur formation académique, elles sont bien outillées en ce qui concerne les savoirs théoriques, mais moins bien outillées en termes d'expérience et de connaissances pratiques. Par contre, une étude approfondie serait nécessaire pour explorer cette hypothèse et savoir si elle tient la route ou non.

Deuxièmement, il semble aussi que la place que chacune accorde aux sources de connaissances peut varier *selon qu'elle ait ou non travaillé dans le milieu communautaire* avant de travailler au CRLB. À ce sujet, il semble que les

intervenantes n'ayant pas cette expérience se situent au milieu des autres. Ainsi, le fait de travailler dans le communautaire semble avoir comme conséquence de tendre plus vers un type de savoir que l'autre, plutôt que de trouver une position milieu. Bien sûr, plusieurs pistes pourraient donner un début d'explications à ce constat. Celle que nous retenons pour l'instant est le fait que les intervenantes en milieu communautaire ont moins accès aux savoirs théoriques dans leur milieu de travail que celles œuvrant dans le secteur public. À cet égard, certaines des participantes ont nommée le fait d'avoir choisi le milieu public pour y retrouver plus de rigueur professionnelle, ce qui démontre une tendance plus vers les savoirs théoriques. D'autres ont, pour leur part, plutôt parlé du « choc de cultures » qu'elles ont eu en arrivant dans le secteur public, avec ses fortes exigences et demandes d'utilisation de données théoriques.

Troisièmement, une tendance se dessine *chez celles qui ont travaillé ailleurs dans le réseau avant d'être embauchées par le CRLB*. En effet, ces intervenantes semblent accorder une plus grande place aux savoirs théoriques que les autres intervenantes. Cela pourrait s'expliquer de la même façon que pour la deuxième tendance observée. Ainsi, les intervenantes ayant travaillé dans des milieux où les savoirs théoriques sont valorisés auraient peut-être intégrés cet aspect et les valoriseraient plus elles aussi.

Finalement, il semble que les autres facteurs en lien avec le cheminement académique et professionnel n'aient pas d'influence sur la place qu'accordent les intervenantes psychosociales aux différentes sources de connaissances. Ainsi, le fait d'avoir eu des formations antérieures, connexes ou non, d'avoir une formation académique collégiale ou universitaire, et d'avoir travaillé dans plus ou moins de programmes du CRLB ne semble pas avoir d'impact sur le classement d'une façon ou d'une autre.

4.3 Fonctions associées aux sources de savoirs

Dans ce projet, nous avons voulu identifier les fonctions que les intervenantes attribuent aux différentes sources de connaissances. Ce que nous appelons

« fonction » réfère ici à ce qu'une source de savoirs permet aux intervenantes de réaliser en lien avec ses interventions. Dans les pages qui suivent, nous présenterons les fonctions que les participantes ont associées à chaque source de connaissances. Bien sûr, cette description n'est pas exhaustive, elle réfère uniquement à ce qui a été nommé spontanément par les participantes, chacune ayant sa perception de ce que permet une source donnée. Parmi les fonctions mentionnées, nous voyons que la majorité d'entre elles a été attribuée à une seule source, mais cela ne permet pas de conclure que d'autres sources ne pourraient pas remplir la même fonction. Il s'agit simplement de constater que les participantes ne les ont pas nommées pour plus d'une source.

Toutes les fonctions attribuées aux diverses sources de connaissances ont bien sûr un lien direct avec l'intervention. Par exemple, Sara explique que les articles lui permettent « *de ne pas tomber dans les patterns et d'arrêter de penser* » pendant l'intervention et Mathilde affirme que les échanges avec des collègues lui permettent de « *survivre en intervention psychosociale* ». Malgré que tout soit lié à l'intervention, nous avons également constaté que les répondantes peuvent associer les fonctions à différents acteurs impliqués dans l'intervention – l'intervenante elle-même, le client, les partenaires (proches ou autres intervenantes) ou l'équipe traitante. De plus, il semble que ces fonctions peuvent être utiles à différents moments du processus d'intervention, c'est-à-dire avant, pendant ou après l'intervention. Certaines fonctions sont, pour leur part, plus générales et influencent plusieurs éléments de l'intervention en même temps. Le *Tableau III : Fonctions des sources de connaissances* (97) résume les objets sur lesquels portent les fonctions que les répondantes attribuent aux diverses sources de connaissances.

Tableau III : Fonctions attribuées aux sources de connaissances

<i>Sources de connaissances utilisées en intervention psychosociale</i>	
Fonctions influençant divers aspects de l'intervention	
Fonctions utiles pour différents acteurs impliqués dans l'intervention	Fonctions utiles à différents moments de l'intervention
Intervenante	Avant
Client	Pendant
Partenaires (proches et intervenantes)	Après
Équipe	

4.3.1 Fonctions influençant divers aspects de l'intervention

Avant d'aborder plus en détails la description des fonctions, nous voulons souligner que les répondantes ont parlé – à plusieurs reprises – des sources de connaissances comme étant une *nourriture intellectuelle*.

« La formation, c'est de la nourriture pour moi. [...] Ce qui est scientifique, c'est une autre sorte de nourriture. Je pense que des résultats de recherche, c'est un autre genre de nourriture. » (Élodie)

Ainsi, pour Élodie, tous les savoirs peuvent nourrir l'intervention, mais de façon différente. Ceci permet de faire une analogie – bien qu'imparfaite – entre l'utilisation des différents types de savoirs et les règles d'une diète équilibrée. Si chaque type de savoirs correspondait à un des aliments du Guide alimentaire canadien, on pourrait donc dire que pour bien « nourrir » l'intervention, pour avoir une « alimentation équilibrée », il faut avoir un « régime de savoirs équilibré ». Les participantes prônent ainsi une utilisation diversifiée, mais complète – au sens d'une complémentarité – de tous les types de savoirs. Nous verrons maintenant à quoi servent – du point de vue des répondantes – les différents savoirs de ce régime équilibré.

4.3.1.1 Développement et renouvellement de connaissances

Toutes les participantes ont attribué à au moins une source une fonction, un rôle de levier pour *développer et renouveler des connaissances* sur plusieurs sujets, comme 1) l'expérience des autres et ce qui se fait ailleurs, 2) les problématiques avec lesquelles elles travaillent ou des problématiques connexes, 3) des stratégies d'intervention, 4) les bases et les avancées théoriques et 5) l'analyse de cas. Pour la majorité des répondantes, les articles, les activités de développement, les échanges avec les collègues et les contacts avec la clientèle sont des occasions d'interroger ses propres savoirs. Quelques unes ont aussi mentionné la lecture de journaux, les nouvelles technologies de communication et la supervision de stagiaires comme opportunité de remettre en question les connaissances que l'on possède. Enfin, c'est avec justesse qu'une des répondantes soulignera que seuls les échanges avec les collègues peuvent permettre de faire évoluer les connaissances lorsque ces échanges portent sur des sujets, sur des interventions ou sur des techniques d'intervention qui n'ont pas encore été formalisés, reconnues ou recensées par des recherches scientifiques, mais qui s'avèrent cependant fort utiles pour la pratique.

4.3.1.2 Donner sens à une pluralité de connaissances par la réflexion

La rédaction de rapports et de notes chronologiques au dossier, tout comme la réflexion personnelle, sont associées pour quelques intervenantes à une fonction qu'elles décrivent comme un moment où l'on peut *mettre ensemble les autres connaissances, mettre les éléments du dossier ensemble*. Comme l'exprime Sara : « *Quand je réfléchis, je réfléchis avec tout le kit* ». Les propos des répondantes montrent à quel point elles tentent d'avoir une « pratique réflexive » (Schön, 1982). En effet, lorsqu'elles nomment les fonctions de la réflexion personnelle, les participantes reprennent dans leurs propres mots des concepts centraux dans les écrits de Schön. En effet, pour cet auteur, un praticien réflexif en est un qui va réfléchir à tout moment du processus d'intervention à ce qu'il fait afin de prendre conscience de ses actions, des impacts de celles-ci, de leurs limites et de leurs forces. En fait, dans

les entrevues, les participantes ont très souvent évoqué les trois types ou moments de réflexion décrits par Schön (1982), soit la « réflexion dans l'action », la « réflexion sur l'action », et la « réflexion sur la réflexion dans l'action ». Par exemple, la « réflexion dans l'action » est ce que décrit Camille lorsqu'elle dit :

*« Des fois, c'est facile de répondre à une question rapidement et, des fois, ça m'est arrivé de répondre trop vite et après ça de me dire « Oh, oh! Je n'aurais pas dû finalement prendre cette direction-là ». Donc, dans le fond, des fois on se ramasse dans des situations d'urgence et on pense que vite, vite, vite, vite, mais dans le fond, non, on n'est pas des pompiers et on n'est pas le 911. Donc, de prendre le temps de dire, « OK, est-ce que c'est vraiment ça? » **Des fois on est dans l'action, les émotions, donc d'arrêter, de réfléchir, après ça d'agir.** » (Caractère gras ajoutés)*

Prendre une période d'arrêt avant de réagir, c'est ce dont il est question dans la « réflexion dans l'action ». Comme le dit Camille, il « *ne faut pas réagir, il faut intervenir* », ce qui ne peut se réaliser que grâce à la réflexion constante et le recul qu'elle favorise.

Pour sa part, Élodie tient des propos qui se rapprochent du concept de « réflexion sur l'action » quand elle dit :

« Je réfléchis. Des fois je dis quelque chose, comme avec l'équipe ici, je dis quelque chose et après ça on jase et je continue à réfléchir et après ça je me dis : « Ah oui, telle idée, ça a du sens, ça pourrait m'apporter quelque chose ». Je ramène ça aux membres de l'équipe, je leur dis « Je vous avais parlé d'une situation d'intervention, vous avez dit telle ou telle affaire et j'ai continué à réfléchir et là je pense autrement, je pense telle ou telle chose ». »

Les propos précédents illustrent bien comment, après l'intervention, Camille continue de réfléchir à ce qu'elle a fait et comment cette réflexion – qui dans l'extrait ci-haut inclut d'autres interlocuteurs – peut avoir des impacts sur la poursuite de ses interventions.

Enfin, cet extrait tiré de l'entrevue avec Jeanne illustre cette fois le concept de « réflexion sur la réflexion dans l'action » :

« Des fois, j'avais tendance à prendre les problèmes des clients sur mes épaules. Vois-tu, maintenant, je me dis « Non, c'est son problème, c'est à lui ». Mais, ça, il faut que j'écoute ce qui se passe à l'intérieur de moi et, des fois, les gens vont venir nous chercher négativement, donc, là, il faut que tu ais un regard sur toi pour que tu dises, « Woaw, qu'est-ce qui se passe pour que cette personne-là vienne me chercher négativement? » et ne pas continuer là-dedans. Moi, je fais un stop et là tu le sais que ça vient te chercher négativement. Tiens-en compte et, après, je vais analyser ça. »

Elle commence ainsi par décrire sa réflexion dans l'action, à propos du fait que les clients viennent parfois la chercher négativement, pour ensuite expliquer comme elle y revient après l'intervention, pour réfléchir à ce qui se passait en elle.

4.3.2 Fonctions utiles pour différents acteurs impliqués dans l'intervention

Bien que certaines fonctions influencent divers aspects de l'intervention, la majorité d'entre elles sont plus spécifiques soit à un groupe d'acteur ou à un moment de l'intervention. Commençons par souligner les fonctions spécifiques pour chaque groupe d'acteurs que sont les intervenantes, les clients, les partenaires (proches ou autres intervenantes) et l'équipe traitante.

4.3.2.1 Fonctions utiles pour les intervenantes

Plusieurs sources de connaissances permettent aux participantes de se développer comme intervenantes. Ainsi, selon Mélanie et Jeanne, les activités de développement et la réflexion personnelle permettent de *mieux se connaître*, ce qui a comme résultat de connaître ses craintes, ses limites, ses malaises et ainsi se donner le droit à l'erreur, développer sa confiance en soi et sa sécurité personnelle. Les activités de développement ont aussi comme effet, selon trois participantes, de *mieux connaître ce qui se passe dans les autres professions et les autres milieux d'intervention* afin de mieux référer les clients.

Élodie affirme que les articles entraînent le *développement d'une rigueur professionnelle*, alors que, selon Mathilde, les activités de développement permettent aux intervenantes de *développer une spécialité*. Cela les valorise, les distingue, les fait être reconnues pour un aspect particulier de leur travail, leur évite d'être un numéro dans un système de santé où elle trouve qu'on peut trop facilement être remplacé, en plus d'enrichir le travail d'équipe. Camille souligne que c'est de cette façon qu'elle s'est *forché une identité comme travailleuse sociale*.

Les articles, les échanges avec des collègues, les contacts avec la clientèle et les années d'expérience permettent, selon quatre participantes, d'*évoluer dans sa pratique*. En fait, ces sources font en sorte que les intervenantes se développent et continuent d'avoir confiance en elles comme praticiennes, qu'elles se dépassent et qu'elles sont plus à l'aise avec leurs interventions et leurs choix de méthodes d'intervention. Les échanges avec des collègues entraînent, dans ce sens, le *développement de nouveaux outils d'intervention*. Trois autres affirment qu'ils permettent de *répondre à leurs questions*, mais surtout, comme le spécifie Coralie, que ces *réponses soient adaptées à sa capacité de compréhension*.

En plus de se développer comme intervenante, les sources font que les participantes peuvent se développer personnellement. Par exemple, les échanges avec des collègues, la réflexion personnelle et les contacts avec la clientèle permettent de *sauvegarder sa santé mentale* ou, comme le dit Mathilde, de « *survivre en intervention* ». Cela se fait particulièrement grâce à un travail sur soi afin de devenir à l'aise avec des problématiques difficiles, en identifiant des façons de ne pas se faire envahir par les difficultés des clients et en voyant des anciens clients retrouver une qualité de vie avec une déficience physique. La réflexion personnelle facilite de plus cette sauvegarde en *identifiant quoi faire pour être plus confortable*, en *évaluant sa propre cohérence et satisfaction* et en faisant en sorte *d'éviter de tomber dans les « pièges » que certains clients tendent inconsciemment*, quand ils viennent les chercher négativement. Cela a pour effet de *garder un contrôle sur soi*, par la réflexion personnelle et l'expérience de vie, afin de mieux contrôler son outil de

travail, c'est-à-dire soi-même, son non-verbal et ses émotions. Les contacts avec la clientèle entraînent aussi une *gratification à travers les réalisations des clients et de l'équipe*.

Les échanges avec les collègues, la réflexion personnelle, les contacts avec la clientèle, la supervision de stagiaires et les échanges avec des amis ont tous comme résultats de *se remettre en question*. En effet, que ce soit en se confrontant à ses croyances, ses actions, ses biais ou ceux de ses collègues, ou en ayant des reflets sur sa personnalité, ces sources entraînent une remise en question afin d'identifier ses propres limites pour pouvoir *les compenser ou référer au besoin*. Les échanges avec les collègues tant du CRLB que de l'extérieur permettent aussi d'*éviter de s'isoler dans l'intervention*, en faisant circuler les informations à petite ou grande échelle, ce qui est intéressant surtout pour des intervenantes travaillant avec des problématiques très pointues sur lesquelles peu de gens travaillent, comme c'est le cas avec le travail social en déficience physique.

Finalement, il est intéressant de voir que les participantes ont souligné qu'il existe un lien bidirectionnel entre la vie privée et la vie professionnelle. Dans un sens, on voit que les contacts avec la clientèle peuvent *aider à traverser des périodes difficiles de la vie*, dans l'autre sens, on voit que l'expérience de vie permet de *faire des parallèles de façon directe ou indirecte avec ce que vivent les clients*. Il faut toutefois relever le fait que les participantes ne sont pas sûres que ce soit quelque chose de totalement positif. Selon elles, ces rapprochements peuvent tant faire augmenter que diminuer leur empathie ou leur sensibilité à certains sujets. Ainsi, selon Jeanne, ces parallèles facilitent l'établissement d'un lien de confiance et réduisent l'impression de hiérarchie entre le client et l'intervenante, ce qu'elle trouve positif. Par contre, Sara voit plutôt cela comme un semblant de complicité, dans lequel elle se sent prise, ce qui est négatif. Elle croit donc qu'il est nécessaire de prendre conscience de ce qui vient de son expérience afin de le transformer en quelque chose de positif et constructif pour l'intervention.

4.3.2.2 Fonctions utiles pour les clients

Un autre acteur important dans l'intervention est le client. Plusieurs sources de connaissances ont des fonctions qui lui sont utiles directement. Par exemple, la lecture et la rédaction de rapports et de notes chronologiques, les échanges avec des collègues et l'évaluation psychosociale entraînent tous une *meilleure connaissance du client*. En effet, ces sources permettent de *voir son cheminement*, de savoir ce qui a été fait pour lui avant, ses expériences de vie, de connaître ses difficultés passées et présentes, les impacts de celles-ci dans son quotidien, ses attentes par rapport aux interventions et bien d'autres choses encore. Il est aussi intéressant de souligner que les contacts avec la clientèle donnent aux intervenantes, selon Sara, une *meilleure vision de ce qui se passe après la réadaptation* pour les clients.

Le lien entre l'intervenante et le client est aussi favorisé par certaines sources de connaissances. En effet, les échanges avec les collègues font en sorte que, selon Sabrina, les intervenantes *restent proches des clients*, en étant en contact avec différentes perceptions d'eux. Pour sa part, la réflexion personnelle y contribue tant en permettant de *rester vigilant aux situations spécifiques de chaque client et de chaque famille*, comme le souligne Sabrina, qu'en permettant de *mettre des mots sur des notions controversées sans nuire au client*, ce qui est important en contexte médico-légal, comme le mentionne Mathilde. L'expérience de vie, les contacts avec la clientèle et la compréhension théorique de la situation du client ont pour leur part l'effet de *s'adapter à différentes personnes*, de *ne pas les juger* et de *respecter leurs choix*, même quand ils sont différents des siens.

Finalement, la réflexion personnelle et la compréhension théorique de la situation du client permettent aussi, selon Mathilde et Sara, d'*avoir une vision macrosociale de la situation du client*. Que ce soit en ayant un regard moral, une vision macro-économique ou en se décentrant de l'individu et du client en réadaptation, cela fait en sorte de voir la personne dans son système et dans la société en général et de ne pas la faire porter la responsabilité de toutes ses difficultés.

4.3.2.3 Fonctions utiles pour les partenaires (proches ou autres intervenantes)

Les échanges avec les collègues et la lecture de rapports et de notes chronologiques permettent aussi de *mieux intervenir auprès des partenaires*, que ce soit les proches ou les intervenantes d'autres milieux. En effet, ces sources ont comme résultat de mieux répondre à leurs questions, de leur donner des outils pour répondre aux besoins du client de la même façon que les intervenantes le font (par exemple, la façon que la physiothérapeute travaille l'assouplissement du client ou la façon que l'ergothérapeute travaille l'utilisation du fauteuil roulant), de les coller plus à la réalité du client, de faciliter leur collaboration, et de bonifier le travail systémique. Les échanges avec les collègues font aussi en sorte que les *interventions de l'équipe sont ajustées à l'opinion des partenaires*, ce que l'intervenante psychosociale a comme rôle d'aller chercher.

4.3.2.4 Fonctions utiles pour l'équipe traitante

Le groupe d'acteur qu'est l'équipe traitante est impliqué dans l'intervention et voit son travail enrichi par certaines sources. Ainsi, les articles permettent, selon Sabrina et Mathilde, de *développer un jargon commun*, tant pour avoir des mots à mettre sur ce qui est observé et sur la façon d'intervenir, que pour échanger avec les autres, afin d'aller chercher plus de connaissances et de motivation, ainsi que pour utiliser une terminologie adéquate. La lecture et la rédaction de rapports et de notes chronologiques facilitent, pour leur part, la *synthèse des informations à transmettre*, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, comme le soulignent Élodie et Sabrina.

Aussi, certaines sources permettent de *répondre aux attentes* de l'équipe, du programme et de l'établissement où les participantes travaillent. Par exemple, l'employeur exige une certaine forme de tenue de dossier, ce qui est réalisé grâce à la rédaction de rapports et de notes chronologiques et enrichie par la lecture de ces

écrits. Les exigences de gestion guident quant à elles les interventions à faire pour remplir son rôle dans l'équipe et dans le programme.

Les autres fonctions en lien avec le travail d'équipe recourent les résultats de Racine (1997) en ce qui concerne le rôle des collègues de travail dans l'intervention. En effet, quand les participantes décrivent les fonctions des échanges avec leurs collègues, elles illustrent bien ces résultats. Entre autre, le concept de « conversation avec la situation », développé par Schön (1982), que Racine a bonifié en spécifiant que cette conversation peut se faire « à plusieurs voix ». Ainsi, les résultats du présent projet viennent appuyer le fait que l'apport des collègues de travail est important dans l'intervention. Concrètement, les intervenantes associent les échanges avec les collègues à différentes fonctions, comme *échanger sur des façons d'intervenir, ajuster ses attentes et ses interventions à l'expertise de ses collègues et partager la responsabilité des décisions prises* pour le client. En plus de cela, quatre intervenantes associent ces échanges et les exigences de gestion au fait qu'ils permettent d'*uniformiser le travail d'équipe*. Ceci se fait dans le but d'améliorer la collaboration entre collègues et d'éviter de mélanger le client, en travaillant tous dans la même direction, vers un même but.

4.3.3 Fonctions utiles à différents moments de l'intervention

Maintenant que nous savons mieux ce que les sources de connaissances permettent de faire pour les acteurs impliqués dans l'intervention, il est temps de voir quelles fonctions elles jouent aux différents moments de l'intervention, soit avant, pendant et après celle-ci.

4.3.3.1 Fonctions utiles avant l'intervention

Avant l'intervention, ce qui importe le plus est de *la préparer*. C'est ce qu'ont comme fonctions plusieurs sources de connaissances, soit la lecture et la rédaction de rapports et de notes chronologiques, les échanges avec des collègues, la réflexion

personnelle, la composition de l'équipe et la compréhension théorique de la situation du client. Afin de préparer l'intervention, les participantes prennent en considération leur rôle dans l'équipe, identifient ce sur quoi intervenir et sur quoi ne pas intervenir, et prennent le temps d'organiser leurs idées pour mieux organiser leurs interventions. Jeanne affirme d'ailleurs s'utiliser elle-même pour *cibler ses interventions afin d'avoir plus de succès*. En fait, elle s'assure de respecter ses forces et limites dans l'intervention, ce qui améliore, selon elle, les résultats de celle-ci. Aussi, Sabrina nomme les exigences de gestion comme source *orientant son évaluation*, ses interventions, en clarifiant son mandat et son rôle actuels.

La planification a aussi des impacts au niveau de la durée des interventions, tant pour *la prévoir*, tel que souligné par Mathilde, que pour *la raccourcir*. En effet, il semble que la lecture et la rédaction de rapports et de notes chronologiques font *gagner du temps* dans l'intervention, car comme le soulignent six intervenantes, cela leur permet de cibler plus rapidement ce sur quoi intervenir, puisque lire ce qui a été fait avant leur donne un portrait global plus rapidement et raccourci le temps nécessaire à l'évaluation de la situation problématique. Aussi, cela facilite l'identification de ce qui aurait dû être fait, mais ne l'a pas été, afin de savoir sans délai ce sur quoi intervenir.

4.3.3.2 Fonctions utiles pendant l'intervention

Pendant l'intervention, toutes les sources de connaissances ont une fonction spécifique. Par exemple, Sabrina et Jeanne affirment que l'intervention est le moment pendant lequel les contacts avec la clientèle leur permettent de *faire des parallèles avec ce que les autres clients vivent ou ont vécu*, ce qui se fait entre autre en donnant à un client des trucs utilisés par d'autres dans une situation similaire.

De plus, les articles et les activités de développement facilitent *l'intégration des savoirs théoriques à la pratique*, en faisant en sorte que les savoirs théoriques soient mieux compris et qu'ils puissent s'appliquer plus facilement. En discutant de ce sujet,

Élodie illustre un concept théorique de Jarvis (1999), qui pousse plus loin le concept de *praticien-réflexif* développé par Schön (1982) pour expliquer le processus par lequel s'intègrent les savoirs théoriques à la pratique. Selon Jarvis, pendant sa pratique, l'intervenant ne fait pas que réfléchir, il incorpore aussi les théories développées par d'autres pour ensuite créer ses propres théories. Il fait cela en transformant l'information et le savoir en savoir pratique. Dans cette affirmation, il faut comprendre que Jarvis définit ***l'information*** comme ce qui concerne des connaissances à communiquer aux autres, et qui, une fois apprise, se transforme en ***savoir***, subjectif par définition. Ensuite, si ce savoir est validé par la pratique, il se transforme en ***savoir pratique***. Élodie illustre ce processus quand elle parle de l'intégration de savoirs théoriques :

« Moi, il faut que je puisse ramener ça dans quelque chose de concret, sinon, je ne suis capable de rien faire avec. [...] C'est comme n'importe quelle lecture que je fais. Quand je lis, je comprends en me donnant des repères, en faisant référence à des choses que j'ai vécues, que j'ai ressenties. »

Ainsi, pour intégrer des informations et des savoirs externes à sa pratique, elle doit d'abord se les approprier, selon le processus décrit par Jarvis (1999).

La créativité est quelque chose qui semble très important pour six participantes. Celles-ci affirment que les articles, les activités de développement, la réflexion personnelle, les contacts avec la clientèle et les nouvelles technologies de communication leur permettent de *stimuler leur créativité*. Cela vise à sortir de la routine et des patterns d'équipe et d'intervention, ainsi que d'éviter de s'y confiner, afin de ne pas *« devenir comme une machine »*, tel que le dit Coralie. Les intervenantes tentent donc d'éviter les automatismes, les réflexes, les patterns, les généralités, les pensées stagnantes, afin de rester sensibles aux spécificités de chaque histoire. En restant à jour par rapport aux nouveautés, elles ont de nouvelles idées, de nouvelles pistes d'intervention et de réflexion par rapport à la situation de leurs clients et peuvent ainsi, dans les mots de Mathilde, *« garder une souplesse »* dans l'intervention.

Il importe tout de suite de souligner que certaines participantes ont des opinions divergentes par rapport aux fonctions et leurs avantages et inconvénients. Par exemple, comme nous venons de le souligner, certaines participantes voient un danger dans le fait d'avoir des automatismes, qui signifie pour elles qu'il n'y a plus de place pour la créativité et qu'un risque existe de ne plus tenir compte des spécificités de chaque cas. Par contre, Jeanne et Mélanie soulignent que certains de leurs automatismes, entre autre en ce qui a trait à la réflexion et à l'accès à des connaissances provenant d'activités de développement, permettent plus de rapidité dans leurs interventions. Mélanie affirme même que ces automatismes lui font éviter des erreurs et rendent le cheminement plus intéressant pour le client. Nous voyons donc que les fonctions ne sont pas nécessairement positives ou négatives, puisqu'elles peuvent faciliter certaines choses – par exemple la rapidité – et entraîner un risque sur autre chose – comme la perte de sensibilité aux spécificités de chacun.

Plusieurs autres fonctions sont utiles pendant les interventions. Ainsi, les activités de développement et l'intuition permettent, selon Mélanie et Camille, d'*éviter certaines erreurs*, afin de se rendre plus vite aux résultats souhaités et de rendre l'expérience plus intéressante pour le client. En fait, Camille affirme « *Je sais que, si j'y vais selon ce que je ressens et ce que je suis, je ne peux pas me tromper.* » Aussi, la lecture de rapports et de notes chronologiques a comme fonction d'*éviter de poser les mêmes questions plusieurs fois au client*, ce qui est facilité par la lecture et la rédaction de notes chronologiques qui font que *les oublis sont limités* à propos des démarches faites et les sujets traités en intervention. De plus, ces deux sources, avec les articles, la réflexion personnelle, l'expérience de vie, les contacts avec la clientèle et l'intuition font en sorte que les intervenantes *restent en ligne et se réalignent au besoin*, ou, comme le dit Élodie, « *ne perdent pas le fil* » de ce qui est travaillé.

Nous venons de mentionner que l'intuition peut remplir différentes fonctions pendant l'intervention. Par contre, comme il a été dit plus avant, cette source est plutôt controversée. En effet, étant donné que les savoirs théoriques sont ceux privilégiés

par la société actuelle, majoritairement positiviste, les actions basées sur d'autres types de savoirs, comme l'intuition, sont moins bien vues. Il semble donc primordial de rappeler certaines notions importantes par rapport à l'intuition. Ainsi, tel que le dit Imre (1985), l'intuition est une représentation de l'ensemble des savoirs détenus tacitement par les personnes. Schön (1982) explique aussi que l'intuition est la consultation inconsciente de notre « répertoire d'exemples, d'images, de compréhensions et d'actions », qui est construit à travers tous les apprentissages faits dans notre vie. Roy (2001) résume l'intuition en disant qu'il s'agit d'une forme « d'improvisation acquise » qui aurait en fait comme fonction de répondre aux particularités de certaines situations pour lesquelles les savoirs théoriques n'ont pas encore de réponse (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985 ; Racine & Legault, 2001 ; Schön, 1982 ; 1987). Ces concepts théoriques légitiment en bonne partie l'utilisation de l'intuition comme source de connaissances pour l'intervention.

D'autres sources sont aussi utiles pendant l'intervention. Ainsi, les activités de développement, les échanges avec des collègues et l'expérience de vie permettent de *faire face à la complexité de certains cas*. Ainsi, ces sources font en sorte que les intervenantes dédramatisent certaines situations difficiles, augmentent leur tolérance à celles-ci, ont des attentes plus réalistes et identifient plus rapidement leurs priorités de traitement. Il semble qu'elles gagnent aussi en vitesse grâce à la réflexion personnelle qui les fait *réagir plus vite* pendant l'intervention.

En cours de rencontre, il semble aussi que la place du client soit très importante. C'est pourquoi certaines soulignent l'importance de *lui laisser la parole*. Pour y arriver, elles utilisent le cadre de référence et le modèle théorique du CRLB, qui sont pensés pour laisser une place centrale au client. Elles nomment de plus l'établissement d'un lien de confiance comme moyen d'arriver à laisser de la place au client, lien qu'elles établissent grâce aux contacts avec la clientèle et à leur savoir-être, ce qui permet ensuite d'*ouvrir les portes à l'intervention psychosociale*.

4.3.3.3 Fonctions utiles après l'intervention

Après l'intervention, il semble important pour les participantes de faire le point sur ce qui s'y est passé. Grâce à la rédaction de rapports et de notes chronologiques ainsi qu'à la réflexion personnelle, elles arrivent à *évaluer l'atteinte de leurs objectifs*. Elles évaluent donc ce qu'elles ont réussi à faire, ce qu'elles n'ont pas réussi à faire et évaluent si les moyens choisis pour atteindre leurs objectifs sont les bons. Les articles, la lecture et la rédaction de rapports et de notes chronologiques, les échanges avec les collègues et la réflexion personnelle leur permettent aussi de *prendre une distance, un recul, par rapport à l'intervention*. Cela fait en sorte qu'elles peuvent faire un lien entre les savoirs théoriques qu'elles détiennent et leur façon de les mettre en pratique et d'ainsi avoir une vision plus objective de ce qu'elles font pendant l'intervention. C'est aussi de cette façon qu'elles arrivent à valider leurs perceptions et leurs interventions et à se dégager de leurs premières impressions de la situation.

Après les interventions, leur suivi est important à faire. À ce sujet, la rédaction de rapports et de notes chronologiques, selon Mélanie, permet de *faire un suivi de la situation quand il y a un changement d'intervenante*, tout en limitant les oublis malgré une surcharge de travail. En lisant les rapports et les notes chronologiques, plusieurs arrivent aussi à assurer le *suivi des interventions passées*, ce qui est particulièrement important lorsque les suivis sont longs et lorsqu'il y a des relances à faire.

4.4 Perception générale des liens entre les savoirs théoriques et ceux pratiques

Le dernier point à avoir été abordé lors des entrevues porte sur la perception des répondantes par rapport aux liens entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques en service social en général. Dans les autres sections, nous avons surtout porté attention aux différentes façons qu'ont les types de savoirs de cohabiter dans l'intervention, il nous apparaît maintenant intéressant de s'attarder sur la vision plus générale qu'ont les participantes des rapports entre ceux-ci. Nous aborderons ce

thème en quatre étapes. D'abord, il sera question de la perception qu'ont les participantes sur l'utilité des savoirs théoriques, puis de celle des savoirs pratiques. Nous discuterons ensuite des liens qu'elles voient actuellement entre ces savoirs en service social, pour terminer en présentant ce qui, de leur point de vue, serait le lien idéal entre ces deux types de savoirs.

4.4.1 Perceptions des participantes sur l'utilité des savoirs théoriques

Pendant les entrevues, les intervenantes ont nommé, souvent de façon indirecte, leur perception de l'utilité des savoirs théoriques. Elles ont entre autres parlé des forces et des limites de ces savoirs. Ainsi, au niveau de leurs forces, ou points forts, il a été souligné qu'ils sont intéressants et pertinents, qu'ils « *donnent des mots à mettre sur l'intervention* », qu'ils procurent des modèles d'intervention, des idées sur des façons d'intervenir, qu'ils sont nécessaires et aidants et qu'ils aident à devenir une meilleure intervenante. Une des répondantes dira que de référer aux savoirs théoriques lui permet d'avoir plus de crédibilité sociale, entre autre par rapport à ses collègues d'autres disciplines. Bien qu'aucune des autres répondantes n'ait soulevé ce point, ce commentaire rappelle des éléments identifiés par beaucoup de chercheurs lorsqu'ils avancent que, dans une société où le paradigme hégémonique est le positivisme, les savoirs théoriques sont les mieux reconnus (England, 1986 ; Roy, 2001 ; Turcotte, 2009). La crédibilité sociale et la reconnaissance sociale s'acquièrent donc à travers la connaissance et l'utilisation de ces savoirs, ce qui pourrait expliquer pourquoi cette répondante a l'impression qu'elle a plus de crédibilité aux yeux des autres quand elle utilise ou réfère à des savoirs théoriques plutôt que d'invoquer d'autres formes de savoirs.

Pendant les entrevues, les répondantes ont été beaucoup plus loquaces pour parler des limites que des forces des savoirs théoriques, que ce soit au sujet de leur diffusion ou leur pertinence. Ainsi, il semble que de se tenir à jour par rapport aux savoirs théoriques est un objectif peu réaliste dans un contexte de surcharge de travail. C'est

ce qu'exprime Coralie lorsqu'elle dit : « *Veut, veut pas, on n'a pas le temps de chercher beaucoup, donc on ne le fait pas nécessairement* ».

Le temps et l'énergie serait donc un des facteurs pour justifier un moindre intérêt pour les savoirs théoriques, mais les répondantes ont aussi soulevé le peu d'accessibilité aux connaissances théoriques en raison des moyens de transmission des connaissances (articles, communications dans des congrès) qui leur donne le sentiment – légitime à notre avis – qu'on leur transmet les connaissances « au compte-gouttes ». En plus, selon les participantes, les savoirs théoriques ont souvent « du retard » sur la pratique, ils sont souvent éloignés des préoccupations des intervenantes, ils ne sont pas toujours dignes de confiance et sont habituellement peu étoffés en ce qui a trait plus précisément au domaine du travail social en réadaptation en déficience physique. L'ensemble de ces commentaires expliquerait, selon les participantes, pourquoi les savoirs théoriques leur semblent peu pertinents, ce qui a pour effet qu'elles vont rarement prioriser la mise à jour de leurs connaissances théoriques dans leur pratique quotidienne. Il semble aussi que l'utilisation de ces savoirs dans la pratique soit parfois contraignante pour les intervenantes, car elle « *manque de flexibilité* », ou en d'autres mots, elle est difficile à adapter aux réalités du terrain.

Certaines ont aussi parlé d'éléments liés à la production des savoirs théoriques, tel le fait qu'ils diffèrent d'une discipline à l'autre, et le fait qu'ils peuvent être construits par la pratique. D'autres affirment qu'ils doivent pouvoir être remis en question par les autres types de savoirs, qu'ils doivent être nuancés et adaptés – aux réalités du terrain – avant de pouvoir être appliqués, ce qui leur semble souvent difficile. Les propos d'Élodie rendent bien la pensée de l'ensemble des répondantes :

« Quand je suis avec la personne, je ne peux pas prendre mes données probantes et imposer, surimposer ça à l'autre pour qu'elle cadre dans mon intervention de données probantes. »

Les questionnements d'Élodie, qui sans être contre l'utilisation des savoirs théoriques, s'inquiète toutefois des risques qu'elle associe à l'emprise de ceux-ci sur la pratique, trouvent écho chez bon nombre de praticiens et de chercheurs (Boutet, 2004 ; Roy, 2001 ; Turcotte, 2009). À cet égard, Webb (2001) rappelle que la pratique basée sur les données probantes est parfois vue comme « un « décisionnisme » visant l'application de protocoles » (cité dans Couturier & Carrier, 2004, p. 70), ce qu'évidemment les répondantes cherchent à éviter.

Le discours des répondantes reflète ainsi tant des aspects positifs que négatifs par rapport aux savoirs théoriques. Il ressort donc de l'analyse qu'ils sont perçus comme « positifs » lorsqu'ils servent « à se remettre en question » et comme « négatifs » lorsqu'ils exercent une forme de contrôle. Les propos des répondantes rejoignent, comme on peut le constater, ceux relevés par beaucoup d'auteurs s'étant intéressés à l'utilité pratique des savoirs théoriques (Gingras, 2003 ; Turcotte, 2009 ; Vachon, 2009). Les commentaires des répondantes confirment également ce à quoi nous nous attendions en début de projet, soit que les intervenantes auraient une vision critique par rapport aux savoirs théoriques en service social. Par ailleurs, bien qu'elles émettent certaines réticences par rapport à l'utilité des connaissances théoriques pour leur pratique, elles ne sont pas pour autant campées dans une position de résistance face à l'utilisation de ces savoirs. Par exemple, Camille, qui se dit beaucoup plus intéressée par les savoirs pratiques que ceux théoriques, parle de ces derniers dans ces mots :

« Je suis vraiment quelqu'un de plancher et, tu vois, c'est quelque chose que j'aimerais amener dans ma vie. J'aimerais [...] que le côté théorique augmente. J'aimerais ça plus me renseigner, plus lire, plus approfondir mes connaissances, en découvrir d'autres. »

4.4.2 Perceptions des participantes sur l'utilité des savoirs pratiques

Les répondantes ont été moins loquaces sur leur perception de l'utilité des savoirs pratiques que sur celle des savoirs théoriques. Étant donné que nous sommes une

collègue de travail, il est plausible de croire que les participantes aient pris pour acquis que nous connaissions déjà leur perception à ce sujet et que nous la partagions. Malgré cela, elles ont quand même souligné certaines de leurs forces et limites. Comme il fallait s’y attendre, elles partagent avec la majorité des praticiens que nous connaissons une perception fort positive de l’utilité des savoirs pratiques, à la limite un peu idéalisée, mais là n’est pas le sujet de cette étude. Chose certaine, leurs propos révèlent une vision plus positive de l’utilité des savoirs pratiques que théoriques. Elles affirment donc que les savoirs pratiques sont plus utiles à leur travail que ceux théoriques. Toutefois, certaines soulignent que l’utilisation de savoirs pratiques n’est pas toujours l’idéal puisqu’ils ne sont pas faciles à mettre en mots, ce qui en limite la reconnaissance, la diffusion – par exemple à des stagiaires – et la reproductibilité.

4.4.3 Lien actuel entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en service social

Les résultats présentés en début de chapitre nous ont permis d’avoir un aperçu des perceptions qu’ont les répondantes des liens entre les savoirs théoriques et ceux pratiques dans leurs interventions. Après avoir aussi présenté leurs perceptions de l’utilité de ces savoirs pour la pratique, nous souhaitons nous attarder sur la(les) façon(s) dont les participantes évaluent les liens actuels entre ces deux types de savoirs en service social. Lorsque nous les avons questionnées à ce sujet, elles nous ont parlé de deux aspects de ce lien, soit leur vision de sa qualité et leur perception de la hiérarchie actuelle entre eux.

En ce qui a trait à la qualité du lien, plusieurs ont nommé des difficultés pour relier les savoirs théoriques à ceux pratiques en service social. En effet, selon Mélanie, Coralie et Sabrina, il y a un grand écart et peu de lien entre les deux qu’elles qualifient de « mondes séparés », chacun travaillant en silo. Mathilde explique ceci en disant que les intervenantes manquent de temps pour faire le lien entre ces types de savoirs. De plus, comme le souligne Sara, il semble que les savoirs théoriques en service social soient peu connus des autres disciplines, cela fait en sorte qu’il est difficile de les relier à ce qui est développé par la pratique, surtout en équipe. Il faut

aussi souligner que Mélanie observe avec regret que quelques praticiennes expérimentées disent ne pas connaître certaines bases théoriques en lien avec leur pratique. Pour elle, ceci est surprenant et décevant, car elle a l'impression que ces praticiennes n'ont simplement pas conscience de leurs connaissances théoriques, celles sur lesquelles elles basent leurs interventions.

Pour sa part, Sara souligne qu'elle constate qu'il existe tout de même des efforts pour que ces « silos » deviennent des « vases communicant », afin d'arrimer les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Elle affirme par contre que la réflexion théorique ne transparait pas toujours en équipe, que l'utilité pour la pratique des savoirs théoriques en service social n'est pas toujours affirmée, bien que ces savoirs soient parfois utilisés dans les interventions des membres de l'équipe.

« Notre jargon, entre nous, je trouve qu'il ne veut pas dire grand-chose. Comme parler de double contrainte avec la physio : parce que ça ne marche pas avec un client, d'expliquer qu'il est pris dans une double contrainte et tout ça, je me sens comme une extra-terrestre. Et, de le vulgariser, ça fait que ça a l'air un peu du jasage. Donc, j'ai de la misère à trouver le compromis pour arriver à articuler ça au niveau professionnel et que ça passe au niveau de l'équipe. » (Sara)

Les propos de Sara soulignent, de nouveau, l'importance que les répondantes accordent à la reconnaissance sociale de leur pratique. En effet, pour elle, le fait de ne pas utiliser de savoirs théoriques et de donner aux autres l'impression de ne faire que « du jasage » est quelque chose à corriger. Ainsi, pour bon nombre d'intervenantes il est nécessaire d'utiliser des notions théoriques avec les collègues et les autres professionnels pour avoir « un poids » dans l'équipe et voir reconnu le travail qu'elles font.

En ce qui concerne la hiérarchisation des savoirs, l'analyse des données montre que les répondantes n'ont pas toutes la même perception. **Premièrement**, quatre ont l'impression que les savoirs théoriques ont une plus grande place que ceux pratiques. Élodie et Mathilde soulignent à ce sujet que les données probantes sont présentement

la grande nouveauté avec laquelle on leur demande – ou exige – de composer. Sabrina trouve que les savoirs théoriques prennent beaucoup, voire trop, de place actuellement. Pour sa part, Camille a l'impression que les intervenantes psychosociales du CRLB sont en train de changer pour utiliser de plus en plus les savoirs théoriques, mais elle ne voit pas ce changement d'un bon œil, car elle ne voit toujours pas en quoi ce changement va avoir des impacts positifs sur la pratique.

Deuxièmement, trois autres affirment qu'actuellement les savoirs pratiques ont priorité sur ceux théoriques. Par exemple, Jeanne affirme que le jugement clinique prime sur le reste et Camille affirme accorder plus d'importance aux savoirs pratiques qu'à ceux théoriques, mais souligne que sa méconnaissance des savoirs théoriques en service social est une lacune pour elle. Mélanie va dans le même sens en déplorant le fait que plusieurs intervenantes ne sont pas intéressées par les savoirs théoriques. Par contre, elle soulève aussi le fait que certaines personnes peuvent avoir – et utiliser – des connaissances théoriques sur un sujet, mais ne pas se rendre compte qu'elles ont intégrés ces connaissances. Ce commentaire de Mélanie est tout à fait dans la même lignée que ceux de plusieurs auteurs qui ont parlé du caractère tacite des savoirs – indépendamment de leur mode de production (Galvani, 1999 ; Imre, 1985 ; Jarvis, 1999 ; Klein et Bloom, 1995 ; Kondrat, 1992 ; Schön, 1982 ; 1996 ; Sheppard, 1998).

Troisièmement, une seule répondante perçoit les rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques comme étant présentement égaux. En fait, selon Élodie, les savoirs théoriques prennent à peine plus de place que ceux pratiques pour le moment, ce qu'elle trouve correct et adéquat. Aussi, malgré qu'elle perçoive une hiérarchisation au profit des savoirs pratiques, Mélanie affirme prôner personnellement un lien non-hiérarchique entre les deux types de savoirs et se dit à la fois instinctive et accrochée aux savoirs théoriques. Ceci nous permet de remarquer que les intervenantes décrivent une hiérarchie différente selon qu'elles se positionnent personnellement ou par rapport à la société. Il semble ainsi que, socialement, les savoirs théoriques prennent le plus de place, mais que, pour elles, les savoirs théoriques et ceux

pratiques sont égaux ou les savoirs pratiques prennent plus de place que ceux théoriques.

4.4.4 Lien souhaité entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en service social

Les participantes se sont aussi exprimées sur le lien qu'elles souhaitent voir entre les savoirs théoriques et ceux pratiques en service social. Pour ce faire, elles ont parlé de la qualité souhaitée de ce lien et de la hiérarchisation désirée. Au sujet de la qualité, toutes les participantes ont dit souhaiter que ces deux types de savoirs soient plus proches, que le lien qui les uni se solidifie. Malgré ce souhait de rapprocher ces deux types de savoirs, elles soulignent qu'il faudrait au préalable que les connaissances théoriques en lien avec le travail social et la réadaptation soient développées, tout comme le discours commun au travail social, et que les acteurs responsables de ce lien – chercheurs et cliniciens – se rapprochent. Mathilde rappelle aussi qu'elle aurait besoin de plus de temps pour s'approprier des savoirs théoriques.

En ce qui concerne la hiérarchisation souhaitée entre les deux types de savoirs étudiés, trois positions sont ressorties. **Premièrement**, une participante croit – mais ne souhaite pas – que les savoirs théoriques prendront de plus en plus de place par rapport à ceux pratiques, afin de suivre le courant social, de l'établissement, et des autres disciplines, qui prônent tous – selon elle – l'utilisation importante des savoirs théoriques. **Deuxièmement**, cette même participante, en réaction à la tendance sociale qu'elle observe, souhaite que les savoirs pratiques soit priorisés. **Troisièmement**, la position milieu est celle que les sept autres participantes occupent en souhaitant que les savoirs théoriques et pratiques n'aient pas de lien hiérarchique. Ainsi, il leur est important de s'appuyer sur des savoirs théoriques dans leurs interventions, tant que ceux-ci ne sont pas surimposés au client, et qu'il y a toujours une place à l'humain et aux spécificités de chacun. De cette façon, une place est laissée à la créativité.

Ainsi, malgré que la majorité des participantes souhaite que les savoirs théoriques aient une place dans ses interventions afin d'atteindre un lien non hiérarchique entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, elles semblent avoir certaines craintes que ceux-ci envahissent leur pratique et prennent le dessus. C'est ce qui ressort entre autre du discours d'Élodie quand elle dit :

« Je trouve qu'il faut faire attention que les données probantes ne deviennent pas une fin en soi et que l'être humain que l'on a devant nous devienne en second plan et qu'on se mette à appliquer des données probantes sur quelqu'un sans tenir compte de si ça fonctionne avec cette personne-là ou pas. »

Pour les participantes, leur liberté professionnelle et leur créativité sont donc primordiales et simplement alimentées par les différents types de savoirs.

De ce souhait de non-hiérarchie, les participantes s'accordent pour dire que la place des savoirs pratiques est déjà bien ancrée dans la pratique, mais que la place des savoirs théoriques est à réaffirmer. À travers cela, les participantes décrivent ce que nous pourrions appeler l'*intervenante psychosociale idéale*. Cette intervenante a plusieurs caractéristiques, entre autre : 1) elle a beaucoup de savoirs pratiques – ce que la majorité des intervenantes affirme déjà avoir, 2) elle est quelqu'un qui lit beaucoup, 3) qui est au courant de ce qui se fait en recherche, 3) qui est proactive pour se tenir à jour au sujet des savoirs théoriques, 4) qui s'implique dans le développement de savoirs théoriques et 5) qui connaît et utilise adéquatement le jargon théorique relié à son domaine.

Les participantes nomment toutefois plusieurs *obstacles* expliquant pourquoi elles ne sont pas plus proches de leur idéal en ce qui concerne l'utilisation des savoirs théoriques. Ainsi, elles disent manquer de temps et toujours prioriser l'intervention directe auprès des clients à la mise à jour de leurs connaissances théoriques. Elles affirment ne pas pouvoir suivre le rythme trop rapide des développements de savoirs théoriques en plus d'avoir des difficultés à avoir accès à ces savoirs. Elles soulignent que peu de savoirs théoriques se rattachent directement à leur travail en intervention

psychosociale en réadaptation en déficience physique. Finalement, elles disent, parfois en blaguant ou en s'en excusant, qu'elles manquent tout simplement d'intérêt pour travailler vers cet idéal. Par exemple, Camille affirme :

« Ça ne m'a jamais vraiment intéressée de faire de la recherche. [...] Et, là, en voyant la tendance [qui prône de plus en plus l'utilisation des savoirs théoriques], si la tendance se maintient, je vais soit être dans le champ ou il faut que j'embarque. C'est comme ça que je vois ça, mais je n'ai pas envie d'embarquer. »

Malgré que certaines manquent simplement d'intérêt pour mieux connaître les savoirs théoriques, d'autres proposent des *stratégies* visant à surmonter les obstacles identifiés. Elles suggèrent ainsi soit d'utiliser leurs savoirs pratiques et ceux de leurs collègues ou de viser un meilleur accès aux données théoriques. Cet accès aux savoirs théoriques pourrait être facilité soit 1) en ayant une personne-ressource, 2) en développant des modes de diffusion plus rapides et efficaces (Internet, réseautage interne et externe), 3) en recevant régulièrement des courriels à ce sujet, 4) en développant des sites internet qui en traitent, 5) en ayant des forums de discussion entre pairs ou, finalement, 6) en proposant des collaborations entre intervenants ou entre intervenants et chercheurs.

Dans tout cela, nous voyons encore le désir des participantes pour que les différents types de savoirs soient utilisés de façon complémentaire. Les diverses façons de percevoir cette complémentarité se schématisent par l'idée d'un continuum, tel que proposé par Camille (Schéma 9 : 120). En effet, selon elle, les deux types de savoirs étudiés sont dans un même continuum et il est possible de travailler soit en tenant compte d'un seul des deux types – à un extrême du continuum – ou de les utiliser par différentes sorte de complémentarité – ailleurs dans le continuum – ce que souhaite la majorité des participantes.

Schéma 9 : Continuum entre différents types de savoirs

En résumé, les résultats permettent de pister certaines conclusions par rapport à la nature du lien entre les différents types de savoirs dans l'intervention psychosociale en réadaptation physique. Il semble donc que ce que souhaitent les intervenantes soit une utilisation complémentaire et non-hiérarchique de ceux-ci, qui laisse place à leur créativité et à leur liberté professionnelle. Elles désirent ainsi avoir des bases théoriques sur lesquelles appuyer leurs interventions, mais ne pas simplement appliquer à leur pratique ces savoirs théoriques développés par d'autres.

CHAPITRE 5 : CONCLUSION

Quelle place les intervenantes psychosociales en réadaptation accordent-elles à différents types de savoirs dans leurs pratiques ? Quelles sont leurs perceptions des liens entre les savoirs théoriques et ceux pratiques ? Ces questions – sous une forme ou une autre – nous habitent depuis déjà quelques années, elles ont été une motivation importante pour retourner aux études et elles ont accompagné notre démarche tout au long de la réalisation de ce mémoire. Maintenant arrivée en fin de parcours, nous tenterons de rendre compte des points saillants de cette expérience de recherche.

Tout d’abord, nous présenterons un bref rappel des objectifs de cette étude et sa méthodologie, pour ensuite revenir sur les principaux apprentissages réalisés en liens avec les objectifs poursuivis. Dans un deuxième temps, nous discuterons des implications de cette étude pour la pratique et la recherche. En dernier lieu, nous présenterons les réflexions suscitées par l’expérience que « faire son mémoire » a représentée, nous résumerons les apprentissages que nous avons faits et nous exposerons les questions et les réflexions qui nous intéressent maintenant et que nous souhaitons explorer dans les prochaines années dans le cadre de notre pratique.

5. 1 Ce qu’il faut retenir de ce mémoire...

À travers la réalisation de ce projet nous poursuivions plus particulièrement quatre objectifs, soit d’identifier les principales sources de connaissances invoquées par les intervenantes psychosociales en réadaptation; d’explorer la place qu’elles accordent à ces sources; de mieux saisir quelles fonctions jouent ces sources de connaissances dans leur pratique et d’explorer ce que pensent ces intervenantes des liens entre le monde de la recherche et celui de pratique.

Ce sujet nous intéressait parce qu’étant nous même travailleuse sociale en réadaptation, nous avons souvent eu l’impression que les chercheurs et les intervenantes discréditaient leurs savoirs respectifs, alors que tous les savoirs nous

paraissent pertinents et valables pour l'intervention psychosociale. De plus, une étude dans le milieu de la réadaptation en déficience physique nous semblait pertinente car bien que plusieurs recherches sur ce sujet aient été réalisées dans divers milieux – comme l'éducation (Desgagnés, 2007 ; Leclerc & Bourassa, 2000) et les organismes communautaires (Cloutier, 2006 ; Chammas, 2000 ; Racine, 1997) – aucune, à notre connaissance, n'a été menée dans un établissement offrant des services de réadaptation. En outre, le milieu choisi a la particularité de valoriser tout autant les savoirs théoriques que ceux pratiques et, sachant que les savoirs théoriques sont habituellement mieux vus socialement, il semblait intéressant de se questionner à savoir si cet aspect de la culture de l'établissement pouvait entraîner des résultats différents de ceux obtenus dans d'autres milieux.

Nous avons réalisé huit entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée approximative de 90 minutes auprès d'intervenantes psychosociales qui ont entre 1 an et 21 ans d'expérience au CRLB. Durant les entrevues, deux outils ont été utilisés, soit une grille d'entrevue et des cartes à placer sur une plaquette. Les données ainsi recueillies ont été analysées pendant et après la collecte de données – les analyses préliminaires permettant ainsi de raffiner les entrevues suivantes. Une fois la collecte terminée, une analyse horizontale et verticale des entrevues a été réalisée. Comme nous avons déjà beaucoup parlé des limites de notre étude, qu'il suffise ici de rappeler les deux principales, soit 1) le petit nombre de participantes, qui limite la généralisation des conclusions que nous pouvons en tirer, et 2) la difficulté pour les participantes à mettre en mots la place qu'occupent les connaissances découlant des sources proposées. C'est d'ailleurs en raison de cette deuxième limite que nous avons préféré nous attarder, non pas à l'abstraction réfléchie, qui représente le vécu réel, mais bien à l'abstraction réfléchissante, soit les représentations que se font les personnes de leur vécu (Vermersch, 1994). Nous présenterons maintenant les principaux éléments qui ressortent de l'analyse.

Les répondantes ont un **cheminement académique** assez similaire, c'est-à-dire que sept sont bachelières en travail social et une est technicienne dans la même discipline.

Par contre, elles ont des **cheminements professionnels** variés. Une seule n'a pas occupé d'autre emploi comme intervenante psychosociale avant celui qu'elle détient au CRLB. Les autres ont toutes travaillé ailleurs, soit dans le réseau, soit dans le milieu communautaire. Il semble que ces changements de milieu de travail aient principalement été motivés par une recherche d'amélioration de conditions de travail, soit pour avoir de meilleurs avantages sociaux, soit pour travailler dans un milieu correspondant plus à ce qu'elles sont comme personne et comme professionnelle. Ainsi, la majorité des répondantes souhaitait avoir une pratique de proximité avec les clients et leur famille, en plus de désirer travailler avec la clientèle adulte ayant une déficience physique.

Chaque intervenante a **classé les sources de connaissances** étudiées selon la place qu'elle lui laisse dans ses interventions. Tous les classements différaient, mais rien n'a été classé comme n'ayant pas de place pour la pratique, ce qui laisse entendre que tout peut servir dans l'action. Selon la majorité des participantes, ce classement peut être appelé à changer pour différentes raisons, dans divers contextes. **Deux tendances** du classement des sources de connaissances. Ainsi, soit que les intervenantes disent mettre les savoirs théoriques au centre de leurs interventions et utiliser les savoirs pratiques pour en combler les limites, ou elles disent faire l'inverse, c'est-à-dire qu'elles mettent les savoirs pratiques au centre de leurs interventions et elles utilisent les savoirs théoriques pour en combler les limites.

Les résultats ont aussi permis de mettre en lumière certaines des **fonctions** que les participantes associent à chacune des sources de connaissances. Bien que la liste ne soit pas exhaustive, elle nous indique que certaines fonctions aident l'intervenante, d'autres le client, d'autres l'équipe et d'autres les partenaires (proches et intervenants externes). Aussi, les fonctions servent soit avant, pendant ou après l'intervention, alors que d'autres influencent divers aspects de l'intervention. En analysant ces fonctions, il est possible de noter que, pour les participantes, toutes les connaissances sont une forme de nourriture, d'un type différent selon le type de savoir qui en découle. Elles prônent ainsi un idéal où l'utilisation de plusieurs types de savoirs

différents dans l'intervention fait que la praticienne a un « régime équilibré de savoirs ».

Enfin, les participantes ont été invitées à se questionner sur le lien qu'elles observent en général entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques en service social. Elles ont d'abord parlé de leur **perception de l'utilité des savoirs théoriques** – une perception partagée par grand nombre de praticiens – où les savoirs théoriques sont jugés insuffisants pour guider la pratique. Ensuite, elles ont parlé de leur **perception de l'utilité des savoirs pratiques**, qui est très positive, presque idéalisée. Par la suite, nous les avons invitées à se pencher sur le lien qu'elles perçoivent **actuellement entre les savoirs théoriques et ceux pratiques** dans leur discipline. Certaines croient que ces deux types de savoirs fonctionnent isolés l'un de l'autre, d'autres utilisent plutôt l'image des vases communicants pour parler du lien entre eux. En ce qui concerne le **lien qu'elles souhaitent** voir entre ces deux types de savoirs, toutes souhaitent un rapprochement entre les savoirs théoriques et ceux pratiques, ainsi qu'une reconnaissance de la valeur égale de ces deux types de connaissances. Bien qu'elles prônent une plus grande complémentarité entre les savoirs, les répondantes craignent par ailleurs que les savoirs théoriques aient un rapport de domination avec les savoirs pratiques. Ainsi, dans un « monde idéal », leur liberté professionnelle et leur créativité occuperaient une place de choix, afin qu'elles ne deviennent pas de simples exécutantes de modèles d'intervention décidés et produits par d'autres.

Il ressort aussi que l'utilisation de leurs savoirs pratiques est déjà bien ancrée, mais pas celle des savoirs théoriques, bien que les répondantes partagent un discours « **où l'intervenante psychosociale devrait être plus au fait de ce type de savoirs** ». Par contre, elles identifient plusieurs obstacles expliquant pourquoi elles n'arrivent pas à atteindre cet idéal et elles proposent diverses solutions pour s'en rapprocher. Finalement, il appert que, pour les répondantes, certains **savoirs sont « facultatifs »** alors que **d'autres sont « des incontournables »**. En effet, les participantes diront souvent pendant les entrevues à quel point il leur est quasi impossible de faire abstraction dans leurs interventions de « *ce qu'elles sont comme personne* ». Par

conséquent, elles considèrent que les sources de connaissances qui les touchent directement – telles la réflexion personnelle et leurs expériences de vie – influencent automatiquement leurs interventions. Ces sources seraient donc des incontournables, alors que ce qui leur apparaît être des sources « *extérieures à elles* », comme les activités de développement et les articles, peut être utilisé ou non, ce qui est donc facultatif.

5.2 Ce qu'on peut retirer de ce mémoire...

Malgré ses limites, ce mémoire permet d'avancer certaines pistes intéressantes pour le futur, tant en ce qui concerne la recherche, avec ses implications théoriques et méthodologiques, qu'en ce qui concerne la pratique. Nous discuterons maintenant de ces pistes en distinguant ce qui est plus général et ce qui concerne plus spécifiquement le milieu étudié.

5.2.1 Apports théoriques et méthodologiques pour l'étude des savoirs pratiques

Les écrits sur le thème des savoirs pratiques sont déjà nombreux et plusieurs constats de notre étude recoupent ce que d'autres, avant nous, ont déjà identifiés en termes d'apports théoriques et méthodologiques. Cependant, nous aimerions relever un certain nombre de questions issues de notre recherche et qui pourraient alimenter le travail d'autres chercheurs et être reprises dans des recherches futures. Nous verrons ici quels sont ces apports en plus de proposer quelques pistes de recherche, tant générale qu'en lien avec le CRLB.

Tout d'abord, notre étude a permis de *mieux comprendre la fonction*, l'utilité, de différents types de savoirs pour les intervenantes. De plus, ces résultats confirment la nécessité d'une réelle *reconnaissance* de l'utilisation de différents types de savoirs dans l'intervention. Cette reconnaissance ne peut cependant pas n'être que superficielle, elle doit viser à développer des modalités pour que les savoirs pratiques puissent se *discuter ouvertement*, tant entre chercheurs, gestionnaires et praticiens,

qu'entre les praticiens eux-mêmes qui demeurent souvent réticents à débattre de leurs savoirs. Une telle reconnaissance « publique », pourrait soutenir le développement de projets de recherche *plus près de la pratique réelle* des intervenants en service social, mais aussi d'autres disciplines. Un tel encouragement à « parler ouvertement de ses savoirs » pourrait aussi amener les auteurs de « pratiques silencieuses » (Racine, 2007) à se raconter avec moins de réticences, ce qui améliorerait sans doute les recherches évaluatives sur l'efficacité des pratiques qui – de toute évidence – ne sont rarement que basées sur des savoirs théoriques. Enfin, cela ferait en sorte que les savoirs pratiques pourront être utilisés plus adéquatement dans la pratique.

Au niveau **méthodologique**, nous avons pu constater que notre *proximité avec les participantes* a fait en sorte que la perception des savoirs pratiques qu'ont les intervenantes n'a pas été mise en lumière. Il semble donc qu'il aurait été pertinent d'être davantage vigilante face au non-dit pendant les entrevues afin d'éviter de telles situations. Il semble d'ailleurs que le recul qu'ont permis l'analyse des résultats et les commentaires de personnes extérieures a été essentiel pour faire expliciter de tels éléments. Ceci nous amène à la conclusion que la pratique réflexive et la « conversation avec la situation » « à plusieurs voix » sont des méthodes importantes pour permettre la production de savoirs théoriques autant que pour celle de savoirs pratiques.

Un autre point important à mentionner est l'importance de développer des stratégies de recherche qui vont permettre une meilleure *mise en mots* de quelque chose qui est connu pour être difficile à expliciter. La stratégie que nous avons mise en place avait comme force de partir d'un outil connu par les participantes (plaquette et cartes) et, bien qu'imparfaite, nous croyons qu'un tel choix représente un filon à exploiter dans des travaux futurs. De plus, nous avons vu que l'utilisation d'un outil concret a facilité la mise en mots d'un sujet abstrait comme celui traité ici et croyons que cette idée est à reprendre ultérieurement. Par contre, il semble qu'il serait important de formuler plus précisément les questions et le contenu des cartes afin que les participantes répondent réellement par rapport à la place qu'occupent les

connaissances découlant des sources présentées dans leurs interventions et non pas par rapport à la place des sources de connaissances dans leur temps de travail. Une formulation plus efficace du contenu des cartes à classer pourrait être « Quand je suis en intervention, quelle place je laisse à ce que j'ai appris grâce à (*la lecture d'articles*)? ». Il serait ainsi plus facile de rester centré sur le sujet étudié.

Enfin, plusieurs questions soulevées durant la réalisation de ce projet sont restées en suspens. Tout d'abord, il pourrait être intéressant de se questionner davantage sur les facteurs pouvant expliquer *l'écart entre les actions* rapportées par les intervenantes *et les croyances* qu'elles nomment. Ensuite, nous avons noté – mais sans pouvoir l'approfondir – que les répondantes avaient des opinions différentes quant à l'influence du nombre d'années d'expérience professionnelle sur leurs décisions lors du classement. Dans un même ordre d'idée, *l'influence des caractéristiques sociodémographiques* sur le classement n'a été que survolée dans ce projet compte tenu du petit nombre de participantes rencontrées. Un plus grand nombre de participantes pourrait permettre une meilleure compréhension de l'influence des caractéristiques socio-professionnelles sur la configuration des différentes sources de savoirs dans l'intervention. Une autre piste à pousser plus loin concerne les *facteurs pouvant modifier le classement*. En effet, nous avons vu que plusieurs éléments peuvent faire changer la place qu'accordent les intervenantes à différents types de savoirs, mais nos résultats sont loin d'être exhaustifs.

Les *fonctions des différentes sources de connaissances* relevées dans notre étude sont celles qui ont été nommées « spontanément » par les participantes et nous n'avons pas insisté pour leur en proposer d'autres afin de vérifier si elles faisaient le lien entre les sources identifiées et telle ou telle fonction. Il pourrait donc être pertinent d'explorer plus à fond cet aspect afin de mieux cerner l'ensemble des fonctions liées aux différents types de savoirs. Cela pourrait venir soutenir les efforts des acteurs intéressés à voir reconnaître l'importance d'une pluralité de savoirs dans l'intervention. Il a d'ailleurs été intéressant d'entendre ce que les participantes ont proposé comme autres sources de connaissances. Il nous apparaît important

d'explorer plus en détails cet aspect, entre autres en les questionnant davantage sur l'apport – en terme de connaissances utiles pour l'intervention – de certaines des sources moins « nobles », par exemple, les nouveaux media, les journaux, les sites Internet, etc.). Dans la même lignée, il pourrait être fort instructif de documenter en quoi la *supervision de stagiaires* – souvent vue comme une surcharge de travail par les gestionnaires et, parfois, par les praticiens eux-mêmes – représente une opportunité de développer de nouveaux savoirs pour les praticiens d'expérience.

Un des éléments relevé dans notre étude est l'existence d'une distinction – chez les répondantes – entre les sources de savoirs « *incontournables* » et celles considérées comme « *facultatives* ». Il est plausible de supposer que plus une source leur semble « incontournable », plus celle-ci occupera une grande place pour guider leurs interventions et vice-versa. Mais il serait quand même bien de pouvoir creuser davantage cet aspect, ce que nous n'avons pas pu faire dans notre mémoire, en partie en raison des limites inhérentes à un travail étudiant, mais aussi en partie liée à notre inexpérience comme chercheure. Par contre, cette inexpérience ne nous empêche pas de voir qu'il y a là une piste qui gagnerait à être explorée. Un premier pas pourrait être de formuler une question de recherche permettant de préciser davantage quels sont les sources perçues comme « incontournables » ou « facultatives », pour ensuite étudier leur place dans la pratique, ainsi que les motifs expliquant la place que leur donnent les praticiennes dans leur travail quotidien.

De façon plus pointue, les résultats de cette étude pourraient servir de point de départ pour d'autres travaux portant sur les pratiques des intervenantes psychosociales œuvrant en réadaptation en déficience physique. Par exemple, **au CRLB**, il pourrait être intéressant de se questionner plus spécifiquement par rapport à *l'influence des politiques de gestion* sur la place de différents types de savoirs pour la réalisation de l'intervention et sur le discours entourant les pratiques. Tel que dit plus avant, la culture de l'établissement prône – tout au moins dans le discours – l'idée qu'il faut accorder autant d'importance à tous les types de savoirs. Une future question de recherche pourrait être de s'intéresser à l'évaluation des moyens mis en place par le

CRLB pour soutenir les échanges de savoirs entre praticiens et chercheurs, mais aussi entre les membres des équipes cliniques. Dans le même ordre d'idée, il pourrait être pertinent d'explorer ce que le CRLB met en place pour favoriser le *développement des savoirs pratiques*. En effet, il serait intéressant de voir quelle énergie est mise pour favoriser ce développement, comment les praticiennes y sont invitées, comment elles s'y impliquent et comment ces savoirs sont ensuite partagés, reconnus et acceptés par les différents acteurs impliqués (gestionnaires, intervenantes psychosociales, autres cliniciens, chercheurs).

On peut aussi penser à développer des projets de recherche pour rejoindre un plus grand nombre de praticiens œuvrant en **réadaptation**, tant dans le secteur communautaire que public. Ainsi, il serait très intéressant de se questionner par rapport au *développement de savoirs pratiques* dans ces milieux. Nos contacts avec des collègues d'autres milieux que le CRLB nous indiquent que plusieurs projets de pratique novatrices sont proposés par les praticiens en réadaptation (tant au CRLB qu'ailleurs) et il serait possible de documenter ces projets, leur mode d'émergence, de diffusion, le soutien dont ils ont fait l'objet (par des chercheurs? par des gestionnaires? par des collègues en travail social ou dans d'autres disciplines?) et la reconnaissance qu'ils ont ensuite reçus par divers acteurs (gestionnaires, intervenantes psychosociales, autres cliniciens, chercheurs).

De plus, il serait intéressant de voir quelle énergie les cliniciens mettent pour *développer l'ensemble de leurs connaissances*, tant théoriques que pratiques, et pour les transposer à leur travail. Est-ce qu'ils arrivent à formaliser leurs savoirs? Est-ce qu'un temps est prévu pour construire et s'approprier différents savoirs? Est-ce qu'ils ont un soutien par les gestionnaires et collègues pour favoriser ces développements et cette appropriation? Toutes ces pistes soulignent l'ampleur des éléments qui restent à découvrir avant de bien saisir ce qui concerne la place de différents types de savoirs dans l'intervention psychosociale en réadaptation.

Pour terminer, nous croyons que le présent projet était aussi guidé par une préoccupation quant à la place de différents types de savoirs dans la pratique en général, et non uniquement pour la pratique du service social. Pour cette raison, il serait intéressant de voir si les résultats seraient semblables si la même préoccupation était adressée auprès **d'autres groupes de participants**, que ce soit des intervenantes psychosociales d'autres milieux de réadaptation, des intervenantes d'autres disciplines ou des chercheurs en service social ou dans d'autres disciplines.

5.2.2 Apports pour les pratiques en service social

En plus d'avoir des retombées sur la recherche, les résultats de notre étude pourraient aussi avoir des apports pour les pratiques du travail social, tant générales que spécifiques au CRLB. Par exemple, il est important pour les intervenantes d'avoir une pratique éthique. Le fait de mieux connaître sa pratique et, surtout, ce qui l'oriente, la guide permet de *répondre à l'exigence éthique* selon laquelle il faut toujours agir au mieux de ses connaissances et des connaissances actuelles. Ainsi, le projet ici présenté, qui implique une meilleure compréhension des fondements de l'action va dans ce sens. Dans la même veine, cette compréhension favorise aussi l'*explicitation des interventions*. En effet, savoir sur quels types de connaissances s'appuie notre intervention en facilite l'explicitation à d'autres et simplifie la remise en question de nos actions, remise en question qui est un outil nécessaire pour continuer à apprendre, à se former.

Une autre contribution de cette étude a été de mettre en lumière l'importance de laisser le temps aux intervenantes d'intégrer l'information nouvelle pour qu'elles puissent l'utiliser dans leur pratique. Ainsi, ce constat pourrait se traduire – tant pour les praticiennes que pour les gestionnaires – par *l'élaboration de modalités de suivi aux formations reçues*. Grâce à ce suivi, les intervenantes auraient peut-être plus de chance de pouvoir transformer des informations provenant de l'extérieur en savoirs pratiques et en action. Cela pourrait faire en sorte que le temps et l'énergie investis

dans les formations portent plus fruit et permettent une réelle amélioration de la qualité des services offerts.

Les participantes à cette étude ont mentionné que l'entrevue leur avait donné une occasion de s'arrêter pour *réfléchir à leur pratique*. Cela leur semblait aidant et leur a permis de clarifier et de mettre en mots certains éléments sur lesquels elles n'avaient jamais eu à se questionner avant ou pour lesquels elles n'avaient jamais pu prendre le temps de le faire. Cette mise en mots leur est apparue fort positive et leur a ouvert des pistes de réflexion qu'elles souhaitent poursuivre. Il pourrait donc être intéressant de proposer au CRLB – et à d'autres milieux de la réadaptation – de développer des modalités où des intervenantes de différents milieux pourraient échanger entre elles sur leurs pratiques – surtout sur leurs « pratiques silencieuses ». Sans être trop certaine à ce moment-ci de comment cela pourrait se faire, il nous semble toutefois que de telles activités seraient un soutien aux formations continues offertes par le CRLB.

Les entrevues ont aussi permis aux participantes de *se positionner par rapport à l'importance de différents types de savoirs* pour leur pratique. En effet, elles ont pu prendre du recul par rapport aux pressions sociales qu'elles ressentent pour utiliser surtout les savoirs théoriques et elles ont pu nommer leur intérêt à utiliser ces savoirs en complémentarité avec les savoirs pratiques. Cela peut avoir un impact sur l'ensemble des intervenantes psychosociales du CRLB, car plusieurs d'entre elles sont maintenant mieux préparées à émettre une *opinion nuancée* à cet effet pour légitimer leurs pratiques actuelles, sans discréditer les savoirs d'un type ou d'un autre.

Enfin, les constats précédents montrent à quel point tous les milieux d'intervention, incluant le CRLB, gagneraient à créer des contextes de travail qui *favorisent une pratique réflexive*, qui permet de développer des savoirs par la pratique, d'être plus conscients de ses actions et d'avoir un regard plus critique sur son intervention. Tout

cela ne pourrait que favoriser l'accroissement de la qualité des services rendus à la clientèle.

5.3 Ce que nous retenons de l'expérience de réalisation de ce mémoire...

Au-delà des habituelles implications pour la recherche et la pratique, il y a aussi les apprentissages, réflexions et questions laissées en suspens pour l'auteure de ce mémoire. Ainsi, que ce soit par rapport à l'expérience de faire cette recherche, aux études ou à notre rôle d'intervenante, ce projet nous a beaucoup appris.

Avant de décider de faire une maîtrise, nous avons travaillé comme intervenante pendant quelques années et c'est un fort désir d'approfondir nos connaissances plus avant qui nous a fait nous impliquer dans un projet de recherche développé par l'équipe de chercheurs du CRIR-CRLB. Cette implication nous a fait découvrir tout un nouveau monde – monde qui déjà nous intriguait – celui de la **recherche**. Au départ, cette participation nous a cependant laissée l'impression d'être démunie par rapport aux outils et concepts que les chercheurs semblaient manier sans problème. C'est ce sentiment « de ne pas savoir » qui nous a donné envie de connaître comment se réalise un projet de recherche de A à Z. Les études de maîtrise et la réalisation de cette étude nous ont permis d'atteindre ce but, à savoir quelles sont les étapes à suivre pour faire un projet de recherche de façon à pouvoir le refaire de nouveau dans le futur si l'opportunité se présente. En outre, la réalisation de ce mémoire nous permet maintenant de « voir autrement » le travail des collègues de l'équipe de recherche du CRIR-CRLB.

Les apprentissages faits durant la réalisation de cette expérience dépassent toutefois largement les seuls apprentissages liés à mieux connaître ce qu'est un processus de recherche. Il nous est impossible ici de rendre compte de la totalité des transformations que nous a fait vivre la réalisation de ce travail, mais nous aimerions en aborder quelques-unes. Bien qu'il nous soit arrivé à quelques reprises de nous demander si nous arriverions à passer à travers les moments d'incertitude quant à nos

capacités pour mener à bien ce projet, il y a quelque chose de satisfaisant dans le fait d'avoir traversé ces difficultés et d'avoir été en mesure de mener à terme notre mémoire. Cette satisfaction provient surtout des apprentissages liés – justement – au fait d'avoir à surmonter les difficultés rencontrées, tout comme les praticiens peuvent apprendre lorsqu'ils se trouvent placés devant une situation-défi.

Comme le dit si bien Mongeau (2009 : 8), il y a « la recherche en jeans et la recherche en tenue de soirée ». Compte tenu que notre expérience de la recherche se limitait à avoir lu des articles scientifiques et à avoir assisté à des présentations scientifiques, nous ne connaissions que « la recherche en tenue de soirée ». La réalisation de notre étude nous a fait découvrir le « côté jeans » de la recherche, ce qui nous a permis de voir que les articles lus et les communications entendues n'étaient qu'un seul moment du processus, un moment où, d'une certaine façon, ce qui est présenté n'est que la reconstruction et la réorganisation d'un processus beaucoup plus complexe et moins linéaire. Nous avons trouvé cela rassurant. Pourquoi rassurant ? Parce qu'auparavant, nous avons souvent eu l'impression que la recherche nous était inaccessible, que seuls quelques élus particulièrement ingénieux pouvait prétendre à mener jusqu'au bout une démarche de recherche. En réalisant ce projet, nous avons pu constater que si l'ingéniosité fait bien partie des outils/qualités d'un chercheur, elle peut aussi s'apprendre et, surtout, qu'elle n'est pas suffisante en soi pour réussir, que la persévérance est en fait l'autre outil tout aussi important pour mener à bien une démarche de recherche.

Malgré les sinuosités du parcours, le fait d'être la première responsable de ce projet nous a confirmé toute l'importance de la planification et de l'organisation. Étant déjà une personne possédant une méthode de travail efficace et qui accorde autant de place à la préparation qu'à la réalisation d'une action, la démarche nécessaire pour terminer des études de maîtrise n'a que renforcé l'attention que nous donnons à la planification. Nous avons aussi appris à composer avec des délais plus longs que prévus, que ce soit le temps pour obtenir un certificat d'éthique ou pour faire l'analyse des données, ce qui nous fait penser qu'il est important d'avoir une idée

assez claire des étapes à suivre, tout en se laissant du jeu pour les imprévus qui surviennent toujours et qui, souvent, enrichissent la démarche. Cela veut aussi dire que la planification doit inclure « le non-planifiable », un apprentissage essentiel pour nous qui avons une vision plus linéaire et moins flexible de l'action. Il nous est maintenant possible de transposer cet apprentissage, tant dans la réalisation de futurs projets de recherche que dans la planification de nos interventions cliniques.

Le processus complexe suivi pour aboutir au mémoire nous a fait aussi découvrir certains de nos biais. Notre réalité et notre rôle d'intervenante ont influencé tant notre façon de faire la collecte de données que notre travail d'analyse; mais, surtout, ce que nous retenons c'est qu'il est facile de perdre cela de vue. Par exemple, alors que nous reprochions parfois à certains collègues d'avoir une vision simpliste du lien entre les différents types de savoirs, il nous est pourtant arrivé, de temps à autre, de retomber dans la dichotomisation des savoirs et leur hiérarchisation, même si nous tentions vraiment de rendre compte et de préserver la réelle complexité que représente la configuration des savoirs dans l'intervention.

Durant la réalisation de cette étude, nous avons souvent questionné nos choix méthodologiques en nous disant qu'il aurait peut-être été mieux de choisir telle ou telle autre stratégie de recherche qui ait moins de limites que celle que nous avons retenue. Par contre, nous avons pu voir en échangeant avec diverses personnes que ces autres choix avaient aussi des limites puisque lorsqu'on tente de rendre compte de la complexité d'un phénomène, il n'y a pas de méthodologie parfaite, toutes mettent en lumière certains aspects pour en laisser d'autres dans l'ombre. À un niveau personnel, notre recherche d'une « meilleure méthodologie » a peut-être représenté ce désir de bien des chercheurs de trouver LA stratégie de recherche qui pourrait rendre compte de la totalité d'un phénomène. Mais nous pensons maintenant que ce désir ne peut peut-être pas être satisfait et qu'il faut pouvoir reconnaître que nous ne disposons que de lectures partielles de la réalité. C'est peut-être pour cette raison que certains renversent le dicton bien connu affirmant qu'il « n'y a pas 36 solutions » à un problème et disent plutôt qu'en science sociale – que ce soit en intervention ou en

recherche – « *il y a* 36 solutions ». Nous avons donc réalisé qu'il faut apprendre à vivre avec l'incertitude et l'imperfection plutôt que d'essayer de les éviter à tout prix. Sans dire qu'il ne fait pas faire d'efforts pour tenter de trouver la réponse la plus adéquate à un problème, nous croyons maintenant qu'il peut y avoir plus qu'une réponse adéquate et que parfois il peut s'avérer qu'il n'y en n'ait pas. Ce constat aura sûrement un impact sur notre travail, tout comme sur d'autres aspects de notre vie.

L'importance d'être bien entourée, bien encadrée est un autre aspect qui ressort de cette expérience. En outre, notre cheminement à la maîtrise a suscité une remise en question par rapport à nos présupposés en lien avec ce qu'est le milieu universitaire. Au départ, nous supposions que ce milieu serait assez rigide, que l'encadrement reçu serait rigoureux et de qualité, mais peu soutenant. Au contraire, nous avons découvert que le cadre et ce qu'en font les gens peuvent être deux choses différentes. En droit, il y a les lois et il y a la jurisprudence, il en est de même dans l'application du cadre académique, qui peut paraître très stricte de l'extérieur, mais qui présente des souplesses dans son application de l'intérieur. Nous avons ainsi pu vivre une expérience enrichissante où l'aspect humain, la sensibilité de chacun était prôné, tout autant que la rigueur et le travail intellectuel. Nous avons eu la chance de recevoir un encadrement où nos biais nous étaient reflétés, sans nous être reprochés, où les questions de « débutante » que nous posions étaient bien reçues et où les commentaires étaient donnés de façon constructive. Ayant déjà une grande préférence pour le travail d'équipe, ce projet nous a confirmé que des reflets sont nécessaires pour bien reconnaître nos biais et en tenir compte.

Les réflexions qui nous ont habitées pendant la réalisation de ce projet nous ont aussi fait réfléchir à notre rôle d'**intervenante**. Par exemple, s'il nous est si facile de perdre de vue nos biais et l'influence de nos expériences quand on réalise un projet de recherche, qu'en est-il quand on se trouve devant un usager, lors de nos interventions? Nous avons souvent entendu des gens dire que l'intervention est subjective, mais cela était la plupart du temps mentionné avec une pointe de reproche. Maintenant que nous avons pu constater le rôle et les impacts de la subjectivité sur

notre projet de maîtrise, nous voyons les choses autrement. Non seulement cette subjectivité est inévitable, mais elle est aussi enrichissante, au sens où elle est nécessaire pour pouvoir construire des savoirs pratiques pertinents pour l'action. Pour nous, cela signifie une transformation dans notre façon de penser nos pratiques, afin de les rendre de plus en plus près d'une « pratique réflexive », qui – nous le souhaitons – nous permettra de prendre conscience de nos présupposés et croyances et de produire ainsi de nouveaux savoirs.

À la fin de ce parcours qu'a été ce projet, plusieurs questions demeurent en suspens pour nous. Toutes les pistes de recherches nommées précédemment sont en fait des réflexions que nous avons dues laisser de côté par manque de temps et de ressources. En outre, des questions plus personnelles demeurent – elles aussi – sans réponses pour le moment. Ces questions concernent nos limites, nos forces, nos intérêts et, surtout, elles se posent par rapport à la suite à donner à cette expérience, tant dans notre pratique que dans notre vie personnelle. Comment intégrer les nouveaux apprentissages à notre pratique? Comment nous assurer de continuer de développer de nouvelles connaissances? Comment mettre en pratique ce que nous prônons dans ce mémoire, soit la complémentarité des savoirs? Tout cela reste encore à mettre en œuvre et à peaufiner. Nous souhaitons terminer en soulignant que nous avons réalisé à quel point la recherche comme la pratique demandent un investissement personnel très grand. Le lâcher-prise est donc un art à travailler et ce sera un des derniers apprentissages que ce projet nous aura permis de faire maintenant qu'il est terminé.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. A. (1988). *Professional choices : Values at work*. Silver Spring : NASW Press.
- Alary, J. (2009). Le travail social comme discipline pratique. *Intervention*, hiver 2009(131), pp. 42-53.
- Amiguet, O. (2004). Des enjeux contradictoires aux tensions irréductibles : lutter contre la paralysie. Dans O. Amiguet et C.R. Julier (Dir.), *Les Enjeux contradictoires dans le travail social : Perspectives systémiques* (pp. 155-182). France : Érès Collection Relations.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action science : Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco : Edition Jossey-Bass, 480 p.
- Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec (2004) *Prix d'excellence 2004 : Sommaire des dossiers soumis*. Récupéré de http://www.aerdpq.org/docs/Prix_excellence2004_Sommaires_projets.pdf
- Ausloos, G. (2007). *La compétence des familles: Temps, chaos, processus*. France : Érès, Collection Relations, 176 p.
- Barbier, J.-M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, Série Pédagogie d'aujourd'hui, 305 p.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, (46), pp. 61-80.
- Belley, J.-G. (1997) La pratique professionnelle du droit comme prudence politique. Dans C. Néglise, & R. Zuñiga (Dir.), *L'intervention : Les savoirs en action* (pp. 45-59). Sherbrooke : Édition G.G.C.
- Berlin, S. B. (1990) Dichotomous and complex thinking. *Social Service Review*, March 1990, pp. 46-59
- Bernadou, A. (1996) Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 29-41). Paris : Presses universitaires de France.

- Berry, M. (1996) Savoirs théoriques et gestion. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 43-56). Paris : Presses universitaires de France.
- Borden, W. (1998). The place and play of theory in practice : A Winnicottian perspective. *Journal of Analytic Social Work*, 5(1), pp. 25-40.
- Boulianne, M., & Comeau, Y. (2001). Une analyse politique des savoirs d'expérience : le cas de l'organisation communautaire en économie sociale. *Intervention*, Automne-Hiver 2001 (114), pp. 25-34.
- Boutet, M. (2004) *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Communication présentée à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec. Récupéré le 2010-02-02 de http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf
- Campbell, R. (2000). Feminist approaches to social science : Epistemological and methodological tenets. *American Journal of community psychology*, 28(6), pp. 773-791
- Campeau, D. (1997) La planification participative en promotion de la santé dans une perspective pluridisciplinaire : une présentation de cas. Dans C. Nélisse, & R. Zuñiga (Dir.), *L'intervention : Les savoirs en action* (pp. 197-215). Sherbrooke : Édition G.G.C.
- Centre de réadaptation Lucie-Bruneau (2009). *Profil*. Récupéré le 2010-04-11 de <http://www.luciebruneau.qc.ca/>
- Chambon, A. S. (1999). Foucault's Approach : Making the familiar visible. Dans A. S. Chambon, A. Irving, & L. Epstein (Dir.), *Reading Foucault for Social Work* (pp. 51-81). New York : Columbia University Press.
- Chammas, G. (Avril 2000). La place de l'évaluation dans l'action et son rapport à l'apprentissage expérientiel (Maîtrise). École de Service Social, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec, 164 p.
- Chammas, G. (2001). Quand l'action invente et réinvente le savoir... *Intervention*, Automne-Hiver 2001 (114), pp. 16-24.
- Clandinin, D. J., (2007). *Hnadbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks : Sage Publications Inc.

- Cloutier, G. (2006). Femmes immigrantes et organismes communautaires: Partage d'histoires et de savoirs (Doctorat). École de Service social, Université de Montréal, Montréal, 253 p.
- Colasse, B. (1996) La comptabilité : un savoir en quête de théories. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 73-89). Paris : Presses universitaires de France.
- Corbin Dwyer, S., & L. Buckle, J. (2009) The space between : On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), pp. 54-63.
- Couturier, Y., & Carrier, S. (2004) Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergent. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), pp. 68-79
- Couturier, Y., & Huot, F. (2003). Discours sur la pratique et rapports au théorique en intervention sociale : explorations conceptuelles et épistémologiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), pp 106-124.
- Cyrulnik, B. (1993) *Les nourritures affectives*. France : Odile Jacob, 252 p.
- Cyrulnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. France : Odile Jacob, 256 p.
- Dagenais, C., & Janosz, M. (2009). Transfert sous enquête ? *Découvrir: La revue de la recherche de l'ACFAS*, 30(2), p.59.
- Davies, L, & Leonard, P. (2004). Introduction. Dans L. Davies, & P. Leonard (Éds.), *Social Work in a Corporate Era : Practices of power and resistance* (pp. ix-xvii). Aldershot : Ashgate Publishing.
- Dausien, B., Hanses, A., Inowlocki, L., & Riemann, G. (2008). The analysis of professional practice, the self-reflection of practitioners, and their way of doing thing. Resources of biographical analysis and other interpretative approaches. *Forum : Qualitative Social Research*, 9(1), article 61.
- Decomps, B., & Malglaive, G. (1996) Comment asseoir le concept d'université professionnelle? Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 57-72). Paris : Presses universitaires de France.
- Delage, M. (2008). *La résilience familiale*. Paris : Odile Jacob, 343 p.

- Delcroix, C., & Inowlocki, L. (2008). Biographical research as cognitive and practical approach for social workers : An interview with Catherine Delcroix. *Forum : Qualitative Social research*, 9(1), article 60.
- Déléage, P. (2008). L'épistémologie des savoirs traditionnels. *Googlepapes*, pp. 1-13. Récupéré le 2009-02-25 de <http://pierredeleage.googlepages.com/epistemologie.pdf>
- DePoy, E., Hartman, A., & Haslett, D. (1999). Critical Action Research : A model for social work knowing. *Social Work*, 44(6), 560-568.
- Desgagnés, S. (2007). *Récits exemplaires de pratique enseignante*. Récupéré le 2010-03-16 de <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Deslauriers, J.-P. (2005). La recherche qualitative (pp. 407-429). Dans Bouchard, S., & Cyr, C. *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*, 2^e édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 641 p.
- Dorais, M. (2001). Les travailleurs sociaux sont tous des chercheurs... y compris ceux et celles qui l'ignorent. *Intervention*, Automne-Hiver 2001(114), pp. 86-95.
- Dorvil, H. (2007) *Problèmes sociaux : Tome 3, Théories et méthodologies de la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection PSIS, 528 p.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil, 286 p.
- Einstein, A. (1931). *Cosmic Religion : With Other Opinions and Aphorisms*. New York : Covici-Friede.
- England, H. (1986). *Social work as art : Making sense of good practice*. London : Allen & Unwin, 213 p.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., Côté, M., & St Michel, G. (1996) *Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap*. Québec : CQCIDIH / SCCIDIH, 140 p.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*, Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH, 166p.

- Gagnepain, J.-J., & André, J.-C. (1996) Les savoirs de l'ingénieur. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 91-100). Paris : Presses universitaires de France.
- Galatanu, O. (1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique : Point de vue pragmatolinguistique. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 101-118). Paris : Presses universitaires de France.
- Galvani, P. (1999) Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formationnelle. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue Française de Pédagogie*, 128, p. 25-34.
- Gélineau, L., & Bergeron, Y. (2009). Terrains fertiles pour la recherche. *Découvrir: La revue de la recherche de l'ACFAS*, 30(4), pp. 44-51
- Gendron, J.-L. (2000). La recherche en service social. Dans J.-P. Deslauriers & Y. Hurtubise (Dir.) *Introduction au travail social* (pp. 289-311). Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Gingras, F.-P. (2003). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (pp. 19-48). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Grize, J.-B. (1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action : Point de vue logico-discursif. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 119-129). Paris : Presses universitaires de France.
- Guay, C. (2009). Une pratique de travail social culturellement enracinée : un regard sur les savoirs d'expérience des intervenants sociaux autochtones. *Intervention*, hiver 2009(131), pp. 194-203.
- Hartman, A. (1990). Many ways of knowing. *Social Work*, January 1990, pp 3-4.
- Howe, D. (1987). *An introduction to social work theory : Making sense in practice*. Aldershot : Wildwood House.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Huot, F., & Couturier, Y. (2003). L'examen des usages de la théorie en intervention sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), pp. 19-29.

- Imre, R. W. (Mars 1985). Tacit knowledge in social work research and practice. *Smith College Studies in social work*, 55(2), pp. 137-149.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher : Developing theory from practice*. San Francisco : Éditions: Jossey-Bass, 199 p.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherche qualitative et production de savoirs*, Hors-Série(1), pp. 115-127.
- Klein, W. C., & Bloom, M. (Novembre 1995) Practice wisdom. *Social work*, 40(6), pp. 799-807.
- Kleinman, A., & Benson, P. (2006). Anthropology in the clinic : The problem of cultural competency and how to fix it. *Public Library of Science Medicine*, 3(10), pp. 1673-1676. Récupéré le 2009-05-01 de <http://www.plosmedicine.org>
- Kondrat, M. E. (1992). Reclaiming the practical : Formal and substantive rationality in social work practice. *Social service review*, June 1992, pp. 237-255.
- Latour, B. (1996) Sur la pratique des théoriciens. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris : Presses universitaires de France.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), pp 145-162.
- Leclerc, C., & Bourassa, B. (2000). *Les savoirs d'expérience de praticiens de services d'éducation à l'emploi*. Communication présentée au 5ème Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, La Sorbonne
- Legault, G. A. (1997) L'intervention : le sens praxique et social des pratiques. Dans C. Néglise, & R. Zuñiga (Dir.), *L'intervention : Les savoirs en action* (pp. 229-249). Sherbrooke : Édition G.G.C.
- Lehmann, J.-C. (1996) De la gestion de la complexité à un corpus de "sciences de l'action". Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 147-159). Paris : Presses universitaires de France.
- Lièvre, P. (1998). Introduction. Dans P. Lièvre (Dir.), *Manuel d'initiation à la recherche en travail social* (pp.9-25). Paris : ENSP.

- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D., et al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 409 p.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-187). Paris : Presses universitaires de France.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 146 p.
- Mongeau, S., Asselin, P., & Roy, L. (2007). L'intervention clinique avec les familles et les proches en travail social : Pour une prise en compte de la complexité. Dans H. Dorvil (Dir.) *Problèmes sociaux - Tome IV : Théories et méthodologies de l'intervention sociale* (pp. 187-214). Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection PSIS, 472 p.
- De Montmollin, M. (1996). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 190-199). Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*, Paris : Presses Universitaires de France, 126 p.
- Mullaly, B. (1997). *Structural social work : Ideology, theory, and practice*. Canada : Oxford University Press.
- Ouellet, F., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (71-90). Boucherville : G. M. Éditeur.
- Onnis, L. (1984). Le « système demande » : la formation de la demande d'aide selon une perspective systémique. *Thérapie Familiale*, 5(4), pp. 341-348.
- Paillé, P. (1996). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, pp. 147-181.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique (pp. 113-169). Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 407 p.

- Racine, G. (1997) La production de savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune. Dans C. Néglise, & R. Zuñiga (Dir.), *L'intervention : Les savoirs en action* (pp. 183-195). Sherbrooke : Édition G.G.C.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux : Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Paris : L'Harmattan, Série Action & Savoir, 170 p.
- Racine, G. (2007). De la production du silence aux invitations à l'échange de savoirs : Le cas des pratiques en travail social. Dans H. Dorvil (Dir.) *Problèmes sociaux - Tome IV : Théories et méthodologies de l'intervention sociale* (pp. 17-26). Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection PSIS, 472 p.
- Racine, G., & Legault, B. (2001). La pluralité des savoirs dans la pratique du travail social. *Intervention*, Automne-hiver 2001 (114), pp 6-15.
- Renaud, G. (1990). Travail social, crise de la modernité et post-modernité. *Revue canadienne de service social*, 7(1), pp. 27-48.
- Réseau international sur le Processus de production du handicap (2006). *PPH : Schéma conceptuel*. Récupéré de <http://www.ripph.qc.ca/>
- Ritzer, G. (1996). A historical sketch of sociological theory : the early years. Dans G. Ritzer (Dir.), *Modern sociological theory, fourth edition* (pp. 3-46). New York : The McGraw-Hill Companies, inc.
- Rivard-Leduc, M. (2009) « Que sont les travailleurs sociaux devenus ? » Un demi-siècle d'évolution de la pratique du travail social au Québec (1960-2010). *Intervention*, hiver 2009(131), pp. 24-33.
- Rochette, A., Korner-Bitensky, N., & Desrosiers, J. (2007). Actual vs best practice for families post-stroke according to three rehabilitation disciplines. *Journal of rehabilitation medicine*, 39, pp. 513-519.
- Roy, G. (2001) Le praticien réflexif un pied dans la marge. *Intervention*, Automne-Hiver 2001 (114), pp 82-85.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée (pp. 337-360). Dans Gauthier, B. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 767 p.

- Schön, D. A. (1982). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books, Inc, 374 p.
- Schön, D.A., (1986). Vers une nouvelle épistémologie de la profession face à la crise du savoir professionnel. Dans A. Thomas & E.W. Ploman (Éds.), *Savoir et développement; une perspective mondiale* (pp. 66-93). Toronto: OISE Press.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Éditions Jossey-Bass, 355 p.
- Schön, D. A. (1996) À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- Scott, D. (1990). Practice wisdom : The neglected source of practice research. *Social Work*, 35(6), pp.564-568.
- Sheppard, M. (1998). Practice validity, reflexivity and knowledge for social work. *British Journal of Social Work*, 28, pp. 763-781.
- Soulet, M.-H. (2003) Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles ? *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), pp. 125-141.
- St-Arnaud, Y. (1997) Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention. Dans C. Nélisse, & R. Zuñiga (Dir.), *L'intervention : Les savoirs en action* (pp. 165-181). Sherbrooke : Édition G.G.C.
- Tappolet, C. (1999). Une épistémologie pour le réalisme axiologique. Dans R. Ogien (Dir.) *Le réalisme moral* (pp. 272-300). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tappolet, C. (2004). Épistémologie. Dans M. Canto-Sperber (Dir.) *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale Tome 1* (pp. 656-662). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tochon, F.-V. (1996) Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 249-273). Paris : Presses universitaires de France.

- De Tressac, G. (1996) Savoirs, compétences et travail. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris : Presses universitaires de France.
- Trois Conseils canadiens de recherche (1998). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Travaux publics et Services gouvernementaux Canada 2005.
- Turcotte, D. (2009). Recherche et pratique en travail social : un rapprochement continu et essentiel. *Intervention*, hiver 2009(131), pp. 54-64.
- Université de Montréal (2010a) *SVS1141 – Plan de cours*. Récupéré le 23 avril 2010 de http://www.esersoc.umontreal.ca/cours/SVS1141-Plan_type.pdf
- Université de Montréal (2010b) *SVS1621 – Plan de cours*. Récupéré le 23 avril 2010 de http://www.esersoc.umontreal.ca/cours/SVS1141-Plan_type.pdf
- Vachon, B. (2009, 4 février). *La pratique basée sur les données probantes : implications pour la réadaptation*. Communication présentée au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau, Montréal, Québec.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur, 182 p.
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), pp. 21-27.
- Weisinger, H. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail : Gérer ses émotions et améliorer ses relations avec les autres*. Montréal : Les Éditions Transcontinental, 237 p.
- Zuñiga, R. (1997) La construction des autonomies dans l'intervention : Interventions et institutionnalisations. Dans C. Néglise, & R. Zuñiga (Dir.), *L'intervention : Les savoirs en action* (pp. 77-100). Sherbrooke : Édition G.G.C.
- Zuñiga, R. (2009). Les recherches groupales dans l'action : la systématisation d'expériences et le schéma SWOT en Amérique latine. *Recherches qualitatives*, 28(3), pp. 113-135.

ANNEXES

ANNEXE 1

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : La place de différents types de savoirs dans l'intervention en service social en réadaptation physique.

Chercheure : Josianne Crête, étudiante à la maîtrise en service social, École de service social, Université de Montréal

Directeur de recherche : Guylaine Racine, professeure agrégée, École de service social, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Le présent projet a pour but de mieux comprendre la place que les intervenantes psychosociales¹³ en réadaptation accordent à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention. Le projet a quatre (4) objectifs spécifiques: 1) mieux identifier les principales sources de connaissances invoquées par les intervenantes psychosociales en réadaptation; 2) explorer la place qu'elles accordent à ces sources dans leurs interventions; 3) identifier quelles fonctions jouent ces différentes sources de connaissances dans les interventions des intervenantes psychosociales en réadaptation; 4) explorer différentes façons qu'ont les intervenantes psychosociales en réadaptation de parler du(des) lien(s) entre la théorie et la pratique en service social.

2. Participation à la recherche

L'activité du projet à laquelle nous vous demandons de participer consiste en une entrevue individuelle d'une durée approximative de quatre-vingt-dix (90) minutes. Cette entrevue portera sur différents thèmes, par exemple : 1) la place accordée à différentes sources de connaissances; 2) l'identification de sources de connaissances occupant une place importante dans vos interventions; 3) les raisons motivant la place que vous leur accordez; 4) les fonctions que vous associez à ces sources de connaissances; 5) l'exploration des liens que vous voyez actuellement entre la théorie et la pratique en service social; 6) l'exploration des liens que vous souhaiteriez voir entre la théorie et la pratique en service social.

¹³ Il est à noter que le féminin est utilisé puisqu'une forte majorité des personnes intervenant en service social sont des femmes. De plus, dans le milieu ciblé pour faire la collecte de données, le féminin est utilisé dans toutes les circonstances où l'ensemble des intervenantes en service social est nommé.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participante à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet par le CÉR auront la liste des participantes et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les documents informatiques confidentiels seront conservés dans un ordinateur de table personnel situé dans un local fermé, dans des fichiers sécurisés. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après l'acceptation du mémoire de maîtrise rattaché à ce projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la place accordée à différents types de savoirs dans l'intervention en travail social en réadaptation physique. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître.

Par contre, il est possible que le temps demandé pour participer à ce projet soit difficile à trouver. Pour cette raison, une entente pourra être prise avec votre employeur pour que vous puissiez réaliser cette entrevue pendant vos heures de travail.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Clause de responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec¹⁴ :

Josianne Crête, étudiante à la maîtrise

Guylaine Racine, directrice de recherche

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. **(L'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Si vous avez des questions sur vos droits et recours ou sur votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Me Anik Nolet, coordonnatrice à l'éthique de la recherche des établissements du CRIR

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant

¹⁴ Les coordonnées des personnes références ont été enlevées du mémoire pour des raisons de confidentialité, mais étaient fournies aux participantes.

ANNEXE 2

GRILLE FINALE D'ENTREVUE

Introduction

- Présentation du chercheur

Josianne Crête, travailleuse sociale au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau et étudiante à la maîtrise en service social à l'Université de Montréal.

- Présentation du projet

Le présent projet a pour but de mieux comprendre la place que les intervenantes psychosociales¹⁵ en réadaptation accordent à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention. Le projet a quatre (4) objectifs spécifiques: 1) mieux identifier les principales sources de connaissances invoquées par les intervenantes psychosociales en réadaptation; 2) explorer la place qu'elles accordent à ces sources dans leurs interventions; 3) identifier quelles fonctions jouent ces différentes sources de connaissances dans les interventions des intervenantes psychosociales en réadaptation; 4) explorer différentes façons qu'ont les intervenantes psychosociales en réadaptation de parler du(des) lien(s) entre la théorie et la pratique en service social.

L'activité du projet à laquelle nous vous demandons de participer consiste en une entrevue individuelle d'une durée approximative de quatre-vingt-dix (90) minutes. Cette entrevue portera sur différents thèmes, par exemple : 1) la place accordée à différentes sources de connaissances; 2) l'identification de sources de connaissances occupant une place importante dans vos interventions; 3) les raisons motivant la place que vous leur accordez; 4) les fonctions que vous associez à ces sources de connaissances; 5) l'exploration des liens que vous voyez actuellement entre la théorie et la pratique en service social; 6) l'exploration des liens que vous souhaiteriez voir entre la théorie et la pratique en service social.

- Présentation et signature du formulaire de consentement.

Partie 1 : Prise de contact

Pour commencer, je vais vous poser quelques questions sur votre formation et votre expérience de travail à Lucie-Bruneau.

Pourriez-vous me parler brièvement de votre expérience de travail comme intervenante psychosociale, tant en réadaptation que dans d'autres milieux ?

¹⁵ Il est à noter que le féminin est utilisé puisqu'une forte majorité des personnes intervenant en service social sont des femmes. De plus, dans le milieu ciblé pour faire la collecte de données, le féminin est utilisé dans toutes les circonstances où l'ensemble des intervenantes en service social est nommé.

Depuis combien de temps travaillez-vous en réadaptation ? Et depuis combien de temps à Lucie-Bruneau ?

S'il y a lieu, quelles ont été vos autres expériences de travail comme intervenante psychosociale ?

Comment en êtes vous venue à travailler ici ?

Partie 2

Nous allons maintenant utiliser du matériel pour nous aider à réfléchir sur la place que vous accordez à différentes sources de connaissance dans votre pratique en réadaptation.

Je vous donnerai des cartes représentant diverses sources de connaissances que je vous demanderais de classer selon la place que vous leur accordez dans votre travail. Je vous inviterai d'abord à discuter avec moi des apports et connaissances qui sont en lien avec ces sources de connaissances. Ensuite, je vous demanderai de les classer sous une des colonnes suivantes : très grande place, grande place, peu de place ou pas de place.

Si vous avez des questions à n'importe quel moment pendant cette réflexion, ne vous gênez pas pour me les poser.

Voici les cartes que je vous inviterais à classer :

1. Articles
 - a. présentant des résultats de recherche
 - b. présentant des réflexions cliniques
 - c. de fond sur une problématique reliée à votre milieu de travail
2. Activités de développement
 - a. Communication scientifique dans des colloques
 - b. Activité de sensibilisation ou de formation
3. Lecture de rapports et de notes chronologiques
4. Rédaction de rapports et de notes chronologiques
5. Échange avec un(e) collègue
6. Réflexion personnelle
7. Expériences de vie (la vôtre, celle d'un proche)
8. Contacts avec la clientèle

Quelles sources de connaissances vous servent (le plus) pour guider votre pratique, soit parmi celles déjà nommées ou d'autres auxquelles vous pensez?

Partie 3

Maintenant que vous avez terminé le classement des cartes, j'aimerais que nous reprenions ensemble certains aspects que nous avons moins discutés pendant le classement des différentes sources de connaissance.

1. Qu'est-ce qui vous amène à classer ainsi cette source de connaissances ? (Reprendre celles qui ont moins été discutées)

2. Quelles caractéristiques du client ou du contexte d'intervention (connaissance du dossier, de la problématique, etc.) pourrait faire modifier le classement que vous avez fait de cette source de connaissances ? Soit pour faire en sorte qu'elle prenne plus ou qu'elle prenne moins de place que ce que vous lui accordez actuellement.

3. Selon vous, à quoi sert chacune des sources de connaissances que nous venons de classer? Quelles sont leurs fonctions, leurs utilités?

4. À votre avis, comment sont actuellement liées la pratique et la théorie en service social?

4.1. Comment expliquez-vous cette relation entre la théorie et la pratique en service social?

4.2. Est-ce que ce lien est celui que vous souhaitez? Sinon, quel lien souhaiteriez-vous qu'il y ait entre la théorie et la pratique dans ce domaine?

5. Comment percevez-vous le courant qui prône l'utilisation des données probantes et des meilleures pratiques?

Fin

Remerciement

Je vous informerai quand mon mémoire sera disponible pour que vous puissiez en prendre connaissance.

Si vous avez des questions ou des commentaires plus tard, n'hésitez pas à me contacter.

ANNEXE 3

CARTES ET PLAQUETTE

Évolution des sources de connaissances identifiées sur les cartes à classer

Version 1

1. Article présentant des résultats de recherche
2. Article présentant des réflexions cliniques
3. Article de fond sur une problématique reliée à votre milieu de travail
4. Communication scientifique dans des colloques
5. Activité de sensibilisation ou de formation
6. Témoignage clinique venant d'un(e) collègue
7. Témoignage d'un client
8. Échange clinique avec un(e) collègue
9. Lecture de rapports et de notes chronologiques
10. Réflexion personnelle
11. Rédaction de rapports et de notes chronologiques
12. Expériences de vie (la vôtre, celle d'un proche)

Version 2

1. Articles
2. Activités de développement
3. Lecture de rapports et de notes chronologiques
4. Rédaction de rapports et de notes chronologiques
5. Échange avec un(e) collègue
6. Réflexion personnelle
7. Expériences de vie (la vôtre, celle d'un proche)
8. Contacts avec la clientèle

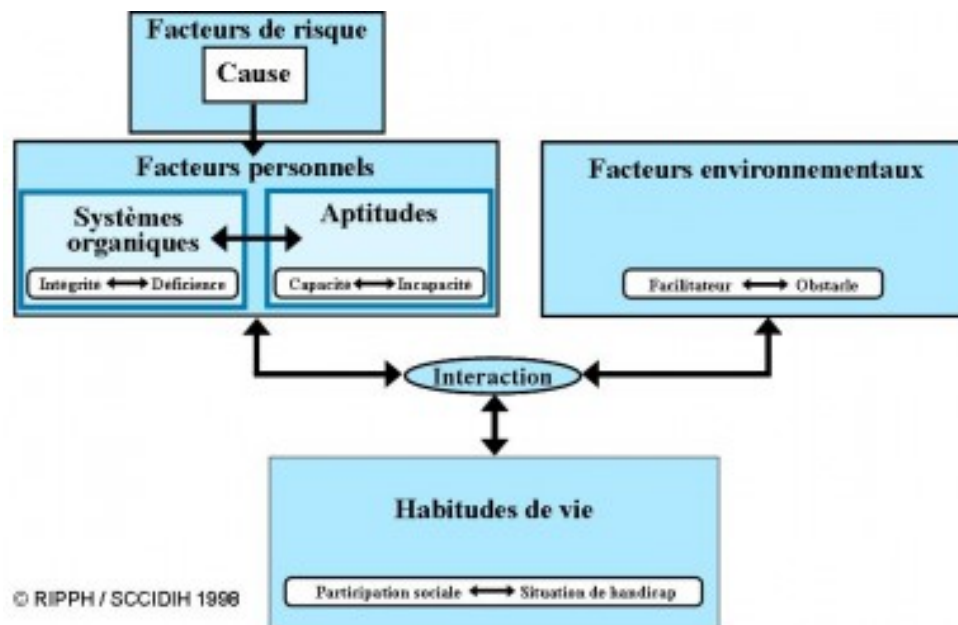
ANNEXE 4

PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (PPH)

Tel que décrit sur le site Internet du Réseau international sur le Processus de production du handicap (2006) <http://www.ripph.qc.ca/>

Le PPH est un modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne. Ceux-ci peuvent causer des déficiences et entraîner des incapacités temporaires ou permanentes de nature stable, progressive ou régressive. Ce sont toutefois les différents obstacles ou facilitateurs rencontrés dans le contexte de vie qui, en interaction avec les incapacités de la personne, pourront perturber ses habitudes de vie, compromettre l'accomplissement de ses activités quotidiennes et de ses rôles sociaux et la placer ainsi en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap.

Schéma 10 : Modèle du Processus de production du handicap



Ce modèle, connu sous le nom de PPH, permet d'identifier et d'expliquer les causes et les conséquences des maladies, traumatismes et atteintes au développement d'une personne. Le PPH montre que la réalisation de nos habitudes de vie est le résultat de notre identité, de nos choix, de déficiences de nos organes, de nos capacités et incapacités, mais également des caractéristiques de notre milieu de vie (environnement).

Ainsi cette réalisation peut être influencée par le renforcement de nos aptitudes et la compensation de nos incapacités par la réadaptation, mais également par la réduction des obstacles dus, par exemple, aux préjugés, au manque d'aide ou de ressources, à l'absence d'accessibilité du domicile ou de l'école, à la difficulté de se procurer de l'information imprimée adaptée ou de se déplacer au moyen d'une signalisation accessible.

Ainsi, mesurer la réalisation des habitudes de vie, c'est identifier le résultat de la rencontre entre la personne et son environnement. On parlera alors de la qualité de la participation sociale ou de l'intensité de situations de handicap vécues par la personne.

Le PPH est donc un modèle positif qui ne place pas la responsabilité du handicap sur la personne.

Qu'est ce que la participation sociale?

Selon le cadre conceptuel systémique de la classification québécoise: processus de production du handicap, la participation sociale correspond à la réalisation des habitudes de vie, c'est-à-dire les activités courantes et les rôles sociaux d'une personne. Une habitude de vie est une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, etc.). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence.

La qualité de participation est un indicateur qui s'apprécie sur un continuum ou échelle allant de la situation de participation sociale optimale jusqu'à la situation de handicap complète.

Il est donc préférable de parler de qualité de participation sociale.

La qualité de la participation sociale est le résultat de l'interaction entre les caractéristiques de cette personne et les caractéristiques de son contexte de vie.

Dans une perspective systémique de développement et d'adaptation humaine se poursuivant tout au long de la vie:

- la qualité des facteurs personnels est le résultat de l'interaction entre le degré de participation sociale et la qualité des facteurs environnementaux;
- la qualité des facteurs environnementaux est le résultat de l'interaction entre le degré de participation sociale et les caractéristiques personnelles.

Ces explications s'appliquent autant à une personne spécifique qu'à une population.

La qualité de la participation sociale est situationnelle et ne peut être réduite uniquement aux facteurs personnels ou aux facteurs environnementaux séparément.

La qualité de la participation sociale dépend des choix des personnes et des possibilités offertes et valorisées par le contexte de vie.

Trois grandes dimensions de facteurs environnementaux influencent la qualité de la participation sociale:

- le microenvironnement personnel : le domicile, les proches, le poste de travail, etc.
- le méso environnement communautaire: les commerces du quartier, le transport, les attitudes et le degré d'information des personnes avec qui ont

interagit pour réaliser ses rôles sociaux dans notre communauté; la conception universelle des infrastructures (bâtiments, urbanisme, technologie) de la communauté;

- le macro environnement sociétal: les lois, les politiques, l'organisation des services et les missions des partenaires, les orientations des décideurs et les processus de définition des priorités et budgets de santé et de développement social, l'influence du mouvement associatif de défense de droits, etc.

Trois grandes dimensions de facteurs personnels influencent la qualité de la participation sociale:

- les facteurs identitaires;
- les systèmes organiques;
- les aptitudes.

ANNEXE 5

PRIORITÉS D'INTERVENTION DU CLIENT (Outil PIC©)

Tel que souligné dans le sommaire des dossiers soumis pour les prix d'excellence de l'Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec (AÉRDPO) en 2004 (AÉRDPO, 2004 : 9).

Fort d'une expérience de plus de 10 ans d'intervention auprès d'une clientèle ayant subi un traumatisme cranio-cérébral (TCC), un comité multidisciplinaire du Programme pour les personnes ayant subi un TCC du Centre de réadaptation Lucie-Bruneau a créé un outil clinique, multientèle, nommé Priorités d'intervention du client (PIC©), fournissant à l'utilisateur un soutien dans la compréhension de l'impact de son traumatisme dans sa vie de tous les jours. Le comité s'est intéressé à l'identification des éléments motivationnels facilitant l'implication (*empowerment*) de l'utilisateur dans sa réadaptation et à la transmission de l'information pertinente aux collègues, à l'utilisateur, à ses proches et aux organismes payeurs des services de réadaptation.

Dans un contexte de réadaptation en continuelle évolution, l'outil PIC© est un instrument novateur d'autoévaluation qui concrétise une approche axée sur l'utilisateur, sur le respect de son individualité et de son intimité. De plus, l'outil crée des conditions propices à une réflexion sur soi, incitant à l'autoperception et au jugement de la personne.

L'outil PIC© se présente sous forme de jeu de cartes et il est conçu pour permettre à l'utilisateur de dégager des aspects qui, selon sa propre perception, méritent une intervention en priorité. Pour obtenir cette perception, l'utilisateur est appelé à juger du degré de réalisation de 41 situations de sa vie quotidienne inspirées des habitudes de vie et des rôles sociaux du cadre conceptuel du Processus de Production du Handicap (Fougeyrollas et coll., 1998). Ensuite, l'utilisateur évalue les facteurs personnels et

environnementaux pouvant représenter des obstacles à la réalisation de ses habitudes de vie et identifie des pistes de solution possibles. Finalement, l'utilisateur identifie des forces personnelles et environnementales qui constitueront un élément fondamental dans la prise en charge de sa propre réadaptation (*empowerment*).

Par l'utilisation de cet outil, l'équipe de réadaptation s'engage à ce que les objectifs du plan d'intervention individualisé (PII) reflètent les priorités de l'utilisateur. L'outil PIC© présente une facture très accessible, une procédure des plus simples ainsi qu'une participation discrète de l'intervenant quel qu'il soit. Ces éléments facilitent une démarche d'autodétermination de la personne en vue d'améliorer sa participation sociale et sa qualité de vie.