

par

Josianne Crête, T.S., doctorante

Membre clinicienne du CRIR-CRLB

Programme pour les personnes présentant un traumatisme craniocérébral

Centre de réadaptation Lucie-Bruneau

Courriel : jcrete.crlb@ssss.gouv.qc.ca

Étude auprès de travailleuses sociales du Centre de réadaptation Lucie-Bruneau (CRLB, Montréal) afin de mieux comprendre la place qu'elles accordent dans leur travail aux savoirs théoriques et pratiques.

Study involving social workers at the Lucie-Bruneau Rehabilitation Centre (Montreal) in order to better understand the place of theoretical and practical knowledge in their work.

L'écart entre la théorie et la pratique est objet de débat depuis très longtemps (Boutet, 2004) et est encore très actuel (Racine, 2007). 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). » Huot et Couturier (2003 : 19)

Il y a donc lieu de se questionner sur la façon dont les savoirs théoriques guident la pratique ou de se demander comment les praticiens utilisent les différents savoirs qui les habitent – savoirs théoriques, pratiques et existentiels – pour guider leur pratique. C'est ce deuxième angle que nous avons choisi pour le travail de recherche que nous présenterons ici.

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 138 (2013.1) : 48-55.

Ce projet de recherche visait à explorer la place que les intervenantes psychosociales¹ en réadaptation accordent à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention. Après avoir présenté la problématique expliquant l'intérêt porté au sujet choisi, la méthodologie et les résultats de ce projet seront décrits. Les résultats seront présentés en trois sections, d'abord les constats faits à la suite du classement des sources de connaissances, ensuite les fonctions associées à ces sources de connaissances, puis les liens perçus entre les savoirs pratiques et théoriques.

Problématique

Plusieurs recherches ont démontré dans le passé que le savoir se bâtit de plusieurs façons et que son mode de construction n'est pas relié à sa légitimité comme base pour l'intervention (Cloutier, 2006; Desgagnés, 2007; Leclerc et Bourassa, 2000). Ainsi, les savoirs théoriques construits grâce à des réflexions conceptuelles, comme les résultats de recherches, d'études ou de sondages, peuvent être légitimes pour guider l'action. De la même façon, les savoirs pratiques, qui sont bâtis sur la pratique de toute activité humaine, comme les apprentissages faits par essai-erreur, peuvent également être légitimes comme base pour l'intervention. Enfin, les savoirs existentiels, acquis par la socialisation, tout au long de la vie, telle la connaissance des normes culturelles et sociales, peuvent aussi être légitimes pour guider l'intervention (Galvani, 1999). En fait, peu importe la façon dont le savoir a été construit, il peut être légitime comme base pour l'intervention, en raison de sa rigueur ou de sa pertinence (Schön, 1996).

Dans la pratique du travail social en réadaptation physique, des cadres théoriques particuliers au travail social (approche systémique, structurelle, etc.) servent de bases à l'intervention. À ces bases se greffent des données théoriques propres au domaine de la réadaptation (processus de production du handicap, etc.). Par contre, malgré leurs forces, ces modèles

théoriques présentent différentes limites dans leur application (Alary, 2009; Jarvis, 1999; Racine, 2007; Turcotte, 2009), limites amplifiées par l'incertitude caractérisant les situations du terrain (Guay, 2009; Racine, 2007; Soulet, 2003). Pour cette raison, les intervenantes en réadaptation utilisent tous les savoirs qu'elles possèdent pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins de leur clientèle et non pas uniquement les savoirs théoriques. Il apparaît donc pertinent de se demander : « Quelle place les intervenantes psychosociales en réadaptation accordent-elles à différents types de savoirs dans leurs pratiques d'intervention? »

Méthodologie

Afin de répondre à cette question, nous avons constitué un échantillon de convenance de huit intervenantes pratiquant au Centre de réadaptation Lucie-Bruneau (CRLB). Les intervenantes composant l'échantillon ont donc été choisies pour des raisons pratiques d'accessibilité et de coût (Ouellet et Saint-Jacques, 2000). Le CRLB est un établissement public de santé offrant des services de réadaptation axés sur l'intégration sociale des personnes ayant une déficience physique. Il s'agit de l'endroit où les pré-occupations liées à ce projet d'études sont nées – alors que nous y intervenions comme travailleuse sociale – et où la collecte de données a eu lieu – lors de nos études de maîtrise. Nous y avons réalisé huit entrevues individuelles semi-dirigées avec des intervenantes psychosociales ayant de 1 an à 21 ans d'expérience d'intervention en réadaptation. Durant les entrevues, différents thèmes ont été explorés, tels que : 1) la place accordée aux savoirs découlant de différentes sources de connaissances et les raisons motivant la place accordée; 2) les fonctions associées à ces savoirs; ainsi que 3) les liens actuels et ceux souhaités entre la théorie et la pratique en service social.

En s'inspirant d'un outil d'intervention utilisé fréquemment au CRLB, l'outil Priorité d'intervention du client[®] (Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec, 2004), un outil visuel, concret et familier a été conçu pour faciliter la collecte de données. Ce dernier visait à faciliter la discussion en concrétisant le sujet plutôt abstrait traité par le projet. Ainsi, une série de cartes sur lesquelles des sources de connaissances étaient

inscrites devaient être classées par les participantes parmi les quatre options offertes sur une plaquette, soit : *très grande place, grande place, peu de place, pas de place*. La place dont il est ici question est celle que les intervenantes accordent, pendant leurs interventions, aux connaissances découlant de la source nommée sur la carte à classer. Ces cartes représentaient différentes sources de connaissances : 1) se rattachant habituellement à des savoirs théoriques ou à des savoirs pratiques et 2) se référant à un outil de circulation de connaissances ou à un mode de production de savoirs.

Les différents types d'articles (recherche, réflexion, de fond) et les différentes activités de développement (colloque, formation) ont tous été considérés comme des outils de circulation d'informations de type théorique. La rédaction de rapports et de notes chronologiques, les réflexions personnelles, les expériences de vie et les contacts avec la clientèle étaient considérés comme des moyens de production de savoirs pratiques. La lecture de rapports et de notes chronologiques était considérée comme un outil de circulation d'informations de type théorique et de savoirs pratiques développés par des collègues. Enfin, les échanges avec un collègue ont été considérés comme un moyen de production de savoirs pratiques et un outil de circulation d'informations de type théorique.

Une grille évolutive d'analyse a été bâtie de façon à documenter les thèmes ciblés par les questions d'entrevue et ceux émergeant en cours d'analyse. Les données recueillies auprès des participantes ont donc fait l'objet d'une analyse par thème pendant et après la collecte de données – les analyses préliminaires permettant de raffiner les entrevues subséquentes. Une fois la collecte terminée, nous avons d'abord analysé le contenu de chaque entrevue séparément – analyse verticale – pour ensuite comparer les contenus de chaque entrevue entre eux – analyse horizontale. Les résultats sont présentés et analysés dans ce qui suit.

Constats à la suite du classement des sources de connaissances

Comme nous venons de le mentionner, les entrevues ont principalement permis à chaque participante de classer les sources de connaissances proposées selon la place qu'elle y

accorde dans sa pratique. Divers constats peuvent être tirés de ce classement. Le premier est que toutes les sources proposées ont été classées comme ayant une *très grande place*, une *grande place* ou *peu de place* dans l'intervention, rien n'a été classé sous l'option *pas de place*. Cela laisse sous-entendre que toutes les sources de connaissances présentées peuvent être une opportunité d'apprentissage et d'inspiration pour la pratique, et que tous les savoirs ont une place – plus ou moins grande – dans la pratique.

Un second constat est que 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 collègue sont placés dans *très grande place* pour six des huit participantes. Parmi celles proposées, ces trois sources semblent les plus importantes pour la forte majorité des participantes, alors que les cinq autres sources sont classées par les participantes d'une façon qui varient entre *très grande place* et *peu de place*.

Les trois sources les plus importantes parmi celles proposées par la méthodologie retenue ne sont pas nécessairement celles auxquelles les participantes accordent spontanément le plus de place pour guider leurs interventions. En effet, la majorité des répondantes nomme d'autres éléments pour décrire ce qui oriente le plus leurs interventions. Certaines renvoient au cadre de travail (exigences de gestion, composition de l'équipe, etc.) pour parler de ce qui influence le plus leur pratique. D'autres invoquent plutôt des éléments personnels (intuition, amour pour les gens, confiance en soi, etc.). Une autre évoque l'utilisation de plusieurs théories, après la création d'un bon lien de confiance thérapeutique. Une autre dit intervenir selon les besoins qu'elle attribue au client à la suite de l'évaluation du fonctionnement social. Enfin, la dernière affirme se baser sur des essais et erreurs pour guider ses interventions.

La discussion entourant le classement fait par chaque répondante a permis de constater que certaines participantes ont classé les sources de connaissances à partir d'un critère de pertinence pour leur pratique quotidienne. Cela

rejoint l'idée de Schön (1996) selon laquelle non seulement la rigueur derrière l'élaboration d'un savoir permet d'en justifier l'utilisation, mais aussi sa pertinence pour la pratique. L'une des répondantes, Mélanie², exprime cela en disant que l'importance que prendra une source de connaissances dans sa pratique dépendra si cette source « représente un potentiel direct d'apprentissage en lien avec la clientèle avec qui [elle] travaille ». Ainsi, plus une source de connaissances apparaît pertinente aux yeux de ces intervenantes, plus elle prendra une grande place dans leur classement.

Le classement a aussi permis de constater que, pour plusieurs 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 qu'accordent les intervenantes aux sources de connaissances. Par exemple, Mathilde affirme que la lecture d'articles occupe actuellement « peu de place, mais [qu'elle] aimerai[t] que ça occupe une grande place, à tout le moins ».

Un autre constat est que, bien qu'une participante affirme que le classement qu'elle a fait des sources de connaissances devrait être immuable, la majorité des répondantes croit que quelques sources peuvent changer de place dans le classement alors que d'autres ne le peuvent pas. Divers facteurs justifieraient ces changements, tels que le passage du temps, les changements dans le contexte de travail (type de clientèle, travail en équipe ou seul, etc.) ou encore leur parcours personnel (proximité de la retraite, cumul d'années d'expérience, etc.). Il est toutefois intéressant de souligner que les participantes ne voient pas toutes l'influence du cumul d'années d'expérience de la même façon. En effet, certaines croient que l'expérience fait en sorte que les données théoriques prennent plus d'importance, alors que d'autres croient l'inverse.

Lors des entrevues, nous avons également pu constater un écart entre la perception qu'ont les répondantes de l'importance qu'elles accordent à une source de connaissances et la mise en action qui serait attendue pour se les approprier. Par exemple, cette intervenante affirme accorder beaucoup de place aux articles tout en reconnaissant ne pas en avoir lu depuis

plusieurs années. Ces incohérences rappellent que les actions peuvent parfois être en désaccord avec les croyances théoriques (Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985). Une lecture critique de ces écarts soulignerait que plus les sources de connaissances semblent imposées ou extérieures à soi (articles, activités de développement, etc.), moins grande semble la cohérence entre le discours et l'action. Il devient donc plausible de penser que les répondantes ont tellement bien intériorisé le discours social prônant l'utilisation de ces sources, qu'elles sont réticentes à dire à quel point elles se réfèrent à leurs savoirs pratiques, par crainte de voir leurs interventions disqualifiées. Cette piste de réflexion gagnerait à être explorée davantage.

L'analyse du classement permet d'identifier deux profils types d'intervenantes. En effet, alors que certaines semblent mettre les savoirs théoriques au centre de leurs interventions et utiliser les savoirs pratiques pour en combler les limites perçues, d'autres font l'inverse. Il n'y a en fait pas de participante qui n'utilise qu'un seul type de savoir, remettant ainsi 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. Ainsi, pour les répondantes, ces savoirs coexistent et sont complémentaires, il ne s'agirait pas d'en choisir un plutôt qu'un autre, mais bien de savoir comment les articuler.

Il est également intéressant de remarquer que les répondantes appartenant aux deux profils types placent la réflexion personnelle au centre de leurs interventions. Il y a peut-être ici un lien à faire avec des études ayant démontré que les nouvelles données sont souvent adoptées partiellement par les personnes, les adaptant à leurs besoins, leurs croyances et aux circonstances (Boutet, 2004; Jarvis, 1999). C'est ce qui ressort du discours des participantes justifiant certains aspects de leur classement par le fait d'être « son propre outil de travail ». Cela implique que tous les types de savoirs soient filtrés par l'intervenante qui crée ensuite sa propre configuration, articulation de ce « filtrage ». Cela renforce l'idée selon laquelle tous les types de savoirs, lorsqu'ils s'incarnent dans une pratique, sont très intimement liés.

Le dernier constat est que, du point de vue des participantes, certains savoirs sont incontournables, alors que d'autres sont facultatifs. Pour elles, chaque praticienne fait des choix reliés aux connaissances et aux savoirs qu'elle veut retenir et à ceux qu'elle laissera de côté. Toutefois, l'utilisation des savoirs provenant de sources externes se fait par un tri entre les connaissances présentées, alors que tout ce qui provient de soi (expérience de vie, réflexion personnelle, etc.) serait un choix incontournable dont, comme le dit Mélanie, « on ne peut pas ne pas tenir compte ». Mélanie affirme en fait que l'utilisation du contenu des activités de développement, des articles et autres sources externes de savoirs se fait suite à un tri entre les connaissances présentées :

« La formation, tu vas prendre ce qui colle à tes valeurs, à ta façon de faire. [...] 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, lorsqu'il s'agit de quelque chose qui vient d'elle, comme son expérience de vie ou sa réflexion personnelle, elle affirme plutôt que : « 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. »

Notons que cet aspect incontournable de certains types de savoirs est perçu comme étant rassurant par certaines, comme par Mélanie pour qui cela permet d'être plus authentique comme intervenante. Par contre, d'autres le perçoivent comme étant dérangent et tentent alors d'échapper à l'utilisation de ces savoirs incontournables. C'est ce qu'exprime Sara en expliquant 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, de les canaliser.

« 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. »

Fonctions associées aux sources de savoirs

En plus de classer les sources de connaissances selon la place qu'elles ont dans l'intervention, les participantes ont nommé certaines fonctions qu'elles attribuent à ces sources, soit ce que cette source leur permet de réaliser. Bien que toutes les fonctions nommées soient reliées à l'intervention, différents types de fonctions existent (figure I : Fonctions attribuées aux sources de connaissances, page 53).

Les fonctions plus générales influencent divers aspects de l'intervention. Celles-ci renvoient d'abord au rôle de levier pour développer et renouveler des connaissances sur plusieurs sujets en lien avec l'intervention. Aussi, elles font référence à la fonction de donner un sens à une pluralité de connaissances par la réflexion. Cela démontre à quel point les participantes tentent d'avoir une « pratique réflexive » (Schön, 1982). En fait, elles évoquent très souvent 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.

Bien que certaines fonctions influencent divers aspects de l'intervention, la majorité d'entre elles est propre à un groupe d'acteurs ou à un moment de l'intervention. Les fonctions utiles pour les intervenantes sont celles qui permettent aux participantes de se développer comme intervenantes (développer une rigueur professionnelle, se forger une identité professionnelle, etc.) et de se développer personnellement (se remettre en question, reconnaître ses limites, etc.). Il est d'ailleurs intéressant de voir que les participantes soulignent un lien bidirectionnel entre leur vie privée et professionnelle. En effet, non seulement l'expérience de vie permet de trouver de nouvelles solutions aux difficultés vécues par les clients, mais les contacts avec la clientèle peuvent aussi aider à traverser des périodes difficiles de leur propre vie.

Un autre acteur important dans l'intervention est le client. Plusieurs sources de connaissances ont des fonctions qui lui sont utiles directement. Il peut s'agir de permettre une meilleure connaissance du client et de son cheminement, avoir une meilleure vision de ce qui se passe après la réadaptation pour lui, favoriser le lien entre lui et l'intervenante ou encore avoir une meilleure vision macrosociale de sa situation.

Certaines sources ont aussi une utilité pour les partenaires (proches ou autres intervenantes). Ces fonctions permettent de mieux intervenir auprès des partenaires, de mieux répondre à leurs questions, de faciliter leur collaboration, de bonifier le travail systémique ou encore d'ajuster les interventions de l'équipe à leur opinion.

Certaines sources ont aussi des fonctions utiles pour l'équipe, telles que permettre de développer un jargon commun, de faciliter la synthèse des informations à transmettre ou encore de répondre aux attentes de l'employeur. Les autres fonctions reliées au travail d'équipe illustrent le concept de « conversation avec la situation » (Schön, 1982), qui peut se faire « à plusieurs voix » (Racine, 1997). Ainsi, les résultats du présent projet appuient le fait que l'apport des collègues est important dans l'intervention, puisqu'il permet d'échanger sur des façons d'intervenir, d'ajuster ses attentes et ses interventions à l'expertise de ses collègues, de partager la responsabilité des décisions prises pour le client, ainsi que d'uniformiser le travail d'équipe.

Les sources de connaissances ont finalement différentes fonctions, à différents moments de l'intervention, soit avant, pendant et après celle-ci. Avant l'intervention, ce qui importe le plus est de la préparer. C'est ce qu'ont comme fonctions plusieurs sources de connaissances, en permettant de cibler les interventions afin d'avoir plus de succès, en orientant l'évaluation et les interventions, en clarifiant le mandat et le rôle actuels, etc. Cela permettrait, selon les participantes, de prévoir et même de raccourcir la durée des interventions, en ciblant plus rapidement ce sur quoi intervenir.

Pendant l'intervention, toutes les sources de connaissances ont une ou plusieurs fonctions spécifiques, telles qu'éviter de poser les mêmes questions plusieurs fois, faire face à la complexité de certains cas, ainsi que stimuler sa créativité pour éviter les automatismes. Ces fonctions ne sont toutefois pas nécessairement positives ou négatives. Par exemple, ces automatismes que certaines cherchent à éviter sont perçus par d'autres comme étant une façon de gagner du temps et d'éviter des erreurs. Ainsi, la fonction permettant d'éviter les automatismes est tant positive – éviter de perdre de la

sensibilité face aux spécificités de chacun – que négative – ne permet pas de gagner du temps. Cela dit, une autre fonction est à souligner pour son utilité pendant l'intervention, soit celle de faciliter l'intégration des savoirs théoriques à la pratique. Cela reprend l'idée de Jarvis (1999) selon laquelle, pendant sa pratique, l'intervenante ne fait pas que réfléchir, elle incorpore aussi les théories développées par d'autres pour ensuite créer ses propres théories. Élodie illustre ce concept en disant : « Moi, il faut que je puisse ramener ça dans quelque chose de concret, sinon, je ne suis capable de rien faire avec. »

Après l'intervention, il semble important pour les participantes de faire le point sur ce qui s'y est passé. Certaines sources de savoirs permettent donc d'évaluer l'atteinte des objectifs, de faire un lien entre les savoirs théoriques et leur mise en pratique, de valider les perceptions et les interventions des intervenantes et de les dégager de leurs premières impressions de la situation. De plus, différentes sources facilitent les suivis à faire après l'intervention, tant lors des changements d'intervenante que lorsque les dernières interventions datent de plusieurs jours, voire de plusieurs semaines.

Liens entre les savoirs théoriques et pratiques

Le dernier point ressortant des entrevues porte sur la perception qu'ont les répondantes des liens entre les savoirs théoriques et pratiques en service social. Pour discuter de ce lien, il importe d'abord de connaître la perception des participantes sur l'utilité de ces savoirs. Les deux forces principales énoncées pour les savoirs théoriques sont de donner « des mots à mettre sur l'intervention », comme le dit Sabrina, et d'augmenter la crédibilité sociale

des intervenantes. Cela est fort important dans une société comme la nôtre, où le paradigme hégémonique est le positivisme et où la crédibilité sociale s'acquiert par la connaissance et l'utilisation de savoirs théoriques (Roy, 2001; Turcotte, 2009). Leurs deux principales limites ont trait à leur diffusion (peu accessibles, transmises au compte-gouttes, etc.) et à leur pertinence (manquent de flexibilité, difficiles à adapter aux réalités du terrain, etc.). En fait, ces savoirs sont perçus comme positifs lorsqu'ils servent à se remettre en question et comme négatifs lorsqu'ils exercent une forme de contrôle et qu'ils deviennent une forme de « décisionnisme » visant l'application de protocoles (Webb, 2001, cité dans Couturier et Carrier, 2004 : 70). Comme l'exprime Élodie : « il ne faut pas que les données probantes deviennent une fin en soi et que l'être humain que l'on a devant nous devienne en second plan. »

Les répondantes ont aussi souligné certaines forces et limites des savoirs pratiques. Comme il fallait s'y attendre, elles partagent avec la majorité des praticiens une perception fort positive de l'utilité de ces savoirs, à la limite un peu idéalisée, et clairement plus positive que pour les savoirs théoriques. Elles affirment en fait que les savoirs pratiques sont plus utiles à leur travail que les savoirs théoriques. Toutefois, certaines soulignent qu'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.

Lorsque nous avons questionné les participantes au sujet du lien actuel entre les savoirs théoriques et pratiques en service social, elles nous ont parlé de la qualité de ce lien et de leur perception de la hiérarchie entre ces savoirs. En

Figure I : Fonctions attribuées aux sources de connaissances

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	

ce qui a trait à la qualité du lien, trois visions cohabitent. Certaines utilisent l'expression « mondes séparés » pour décrire le lien entre ces différents savoirs, d'autres expriment des efforts d'arrimage entre eux et les dernières les voient comme étant déjà totalement interreliés. Les participantes se divisent ensuite en deux pour décrire leur perception de la hiérarchisation actuelle de ces savoirs. Certaines se positionnent personnellement, ce qui les amène à affirmer que les savoirs pratiques ont priorité sur les savoirs théoriques, ou que les rapports entre savoirs théoriques et pratiques sont présentement à peu près égaux. Par contre, celles qui expriment leur vision de ce qui se passe dans la société affirment plutôt que les savoirs théoriques ont une plus grande place que les autres.

Les participantes se sont aussi exprimées sur la qualité du lien et la hiérarchisation qu'elles souhaitent voir entre les savoirs théoriques et pratiques en service social. Au sujet de la qualité, toutes les participantes ont dit souhaiter que ces deux types de savoirs soient plus proches, en spécifiant que cela nécessiterait un développement important des connaissances théoriques reliées au travail social en réadaptation. En ce qui concerne la hiérarchisation souhaitée entre ces types de savoirs, une seule participante se démarque des autres. En effet, en réaction à la tendance de priorisation des savoirs théoriques qu'elle observe, cette répondante souhaite prioriser les savoirs pratiques. Pour leur part, les autres participantes souhaitent plutôt l'élimination du lien hiérarchique entre ces savoirs et une utilisation égalitaire et complémentaire de ceux-ci.

Ces résultats démontrent que la place des savoirs pratiques est déjà bien ancrée dans la pratique, mais que celle des savoirs théoriques est à réaffirmer. Pour les participantes, il semble donc que l'intervenante psychosociale idéale serait quelqu'un qui a beaucoup de savoirs pratiques, qui est proactive pour se tenir à jour au sujet des savoirs théoriques et qui s'implique dans le développement de savoirs théoriques. Par contre, comme le dit Coralie : « Veut, veut pas, on n'a pas le temps de chercher beaucoup, donc on ne le fait pas nécessairement ». Ainsi, le manque de temps pour suivre le rythme rapide des développements théoriques et la priorisation de l'intervention directe auprès des

usagers font obstacle à l'atteinte de cet idéal. Toutefois, les participantes relèvent diverses stratégies qui pourraient être utilisées afin de surmonter ces obstacles, principalement des façons de faciliter l'accès aux données théoriques. Il pourrait en fait s'agir d'avoir recours à des personnes-ressources, à l'échange de courriels, à la mise en place de sites Internet, à l'utilisation de forums de discussion entre pairs, tout comme il pourrait s'agir de mettre en place des collaborations entre intervenants ou entre intervenants et chercheurs.

Conclusion

Tous les résultats qui viennent d'être présentés démontrent le désir des participantes que les différents types de savoirs aient une place dans leurs interventions. Ainsi, elles souhaitent que, dans leur pratique en réadaptation physique, les différents savoirs soient utilisés de façon complémentaire et non hiérarchique, tout en laissant place à leur créativité et à leur liberté professionnelle. Elles désirent avoir des bases théoriques sur lesquelles appuyer leurs interventions et non simplement appliquer à leur pratique des savoirs théoriques développés par d'autres. Certaines illustrent cette idée en comparant les différents types de savoirs aux divers aliments du *Guide alimentaire canadien*. Ainsi, pour avoir une intervention bien « nourrie », il devient nécessaire d'avoir un « régime de savoirs équilibrés ».

En fait, l'étude qui vient d'être présentée confirme la nécessité d'une réelle reconnaissance de l'utilisation des différents types de savoirs dans l'intervention. Cette reconnaissance doit être entière et non uniquement superficielle. Aussi, elle doit viser à développer des modalités pour que les savoirs pratiques puissent se discuter ouvertement entre tous les acteurs impliqués. Une telle reconnaissance pourrait soutenir le développement de projets de recherche plus près de la pratique réelle des intervenants. En fait, cela donnerait la possibilité de se raconter avec moins de réticences aux auteurs de « pratiques silencieuses » (Racine, 2007). Ces pratiques qui se distinguent par le malaise qu'éprouvent les intervenantes à les mettre en mots, tant en raison de la difficulté à trouver les mots que de la difficulté à faire reconnaître et entendre ces mots (Racine, 2007), pourraient en effet s'exprimer plus librement.

Cela aurait comme conséquence d'améliorer les recherches sur les pratiques qui – de toute évidence – sont souvent uniquement basées sur des savoirs théoriques. Enfin, cela permettrait aux savoirs pratiques d'être utilisés plus adéquatement dans la pratique et peut-être même de favoriser un mouvement de transfert des connaissances pratiques vers la recherche.

Descripteurs :

Analyse des pratiques professionnelles - Québec (Province) // Service social - Québec (Province) // Centre de réadaptation Lucie-Bruneau (CRLB) - Québec (Province) - Montréal

Professional practice analysis - Quebec (Province) // Social work - Quebec (Province)

Notes

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 noms utilisés tout au long du présent document sont fictifs.

Références

- Alary, J. (2009). Le travail social comme discipline pratique, *Intervention*, (131), 42-53.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec. (2004). *Prix d'excellence 2004 : Sommaire des dossiers soumis*. Extrait de http://www.aerdpq.org/docs/Prix_excellence2004_Sommaires_projets.pdf.
- Boutet, M. (2004) *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Communication présentée à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec. Extrait le 2 février 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf.
- Cloutier, G. (2006). *Femmes immigrantes et organismes communautaires : partage d'histoires et de savoirs* (Doctorat). École de Service social, Université de Montréal : Montréal.
- Couturier, Y., et Carrier, S. (2004) Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergent, *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 68-79.
- Desgagnés, S. (2007). *Récits exemplaires de pratique enseignante*. Extrait le 16 mars 2010 de <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>.
- Galvani, P. (1999) Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université, *Revue française de pédagogie*, 128, 25-34.
- Guay, C. (2009). Une pratique de travail social culturellement enracinée : un regard sur les savoirs d'expérience des intervenants sociaux autochtones, *Intervention*, (131), 194-203.
- Huot, F., et Couturier, Y. (2003). L'examen des usages de la théorie en intervention sociale, *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 19-29.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher : Developing theory from practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Leclerc, C., et Bourassa, B. (2000). *Les savoirs d'expérience de praticiens de services d'éducation à l'emploi*. Communication présentée à la 5^e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris, La Sorbonne.
- Ouellet, F., et Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, 71-90. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Racine, G. (1997) La production de savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune, dans C. Néglise et R. Zuñiga (Dir.). *L'intervention : les savoirs en action : 183-195*. Sherbrooke : Édition G.G.C.
- 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 : 17-26*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, G. (2001) Le praticien réflexif un pied dans la marge, *Intervention*, (114), 82-85.
- Schön, D. A. (1982). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- 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 : 201-222*. Paris : Presses universitaires de France.
- Soulet, M.-H. (2003) Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles? *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 125-141.
- Turcotte, D. (2009). Recherche et pratique en travail social : un rapprochement continu et essentiel, *Intervention*, (131), 54-64.